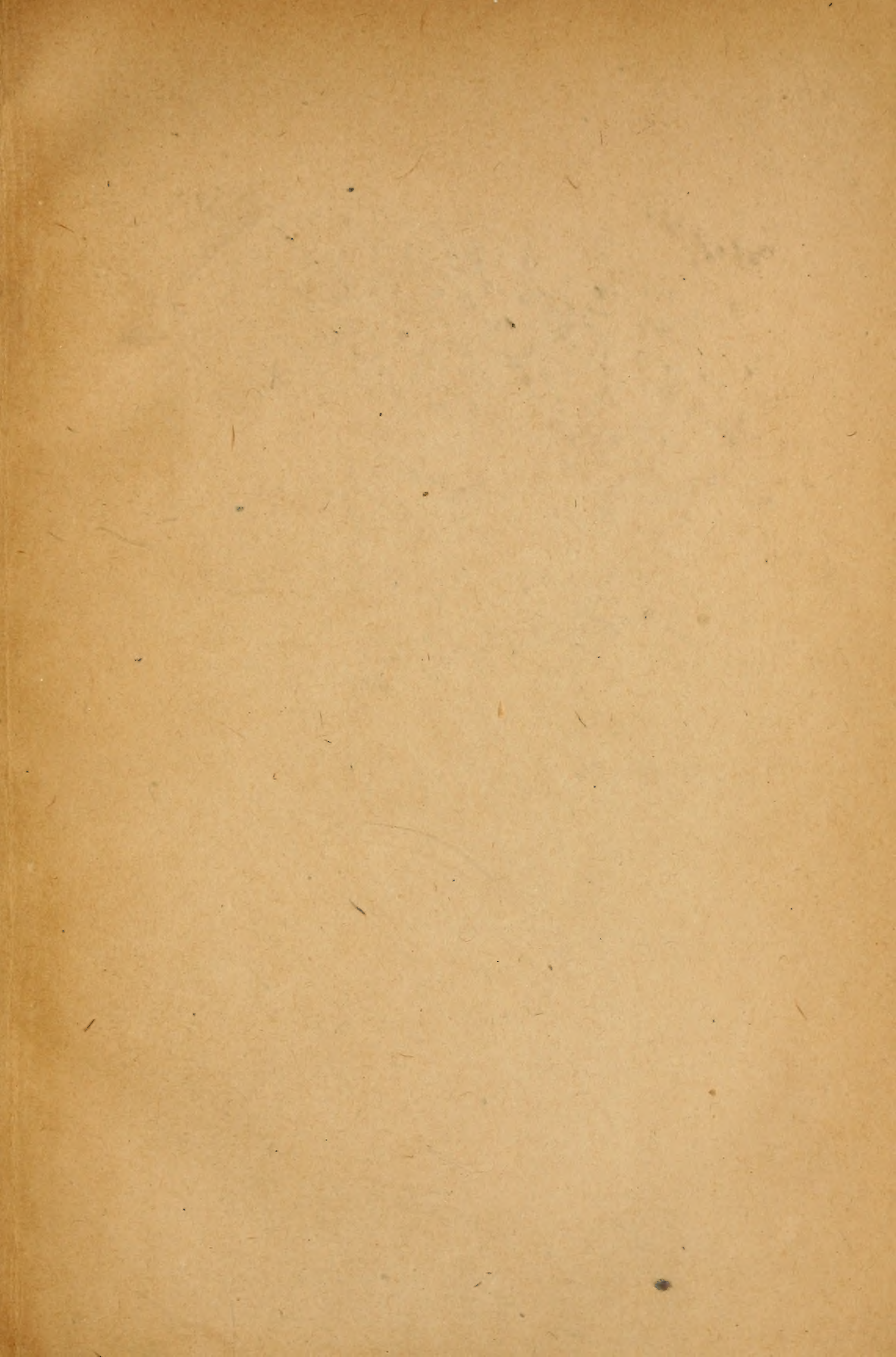
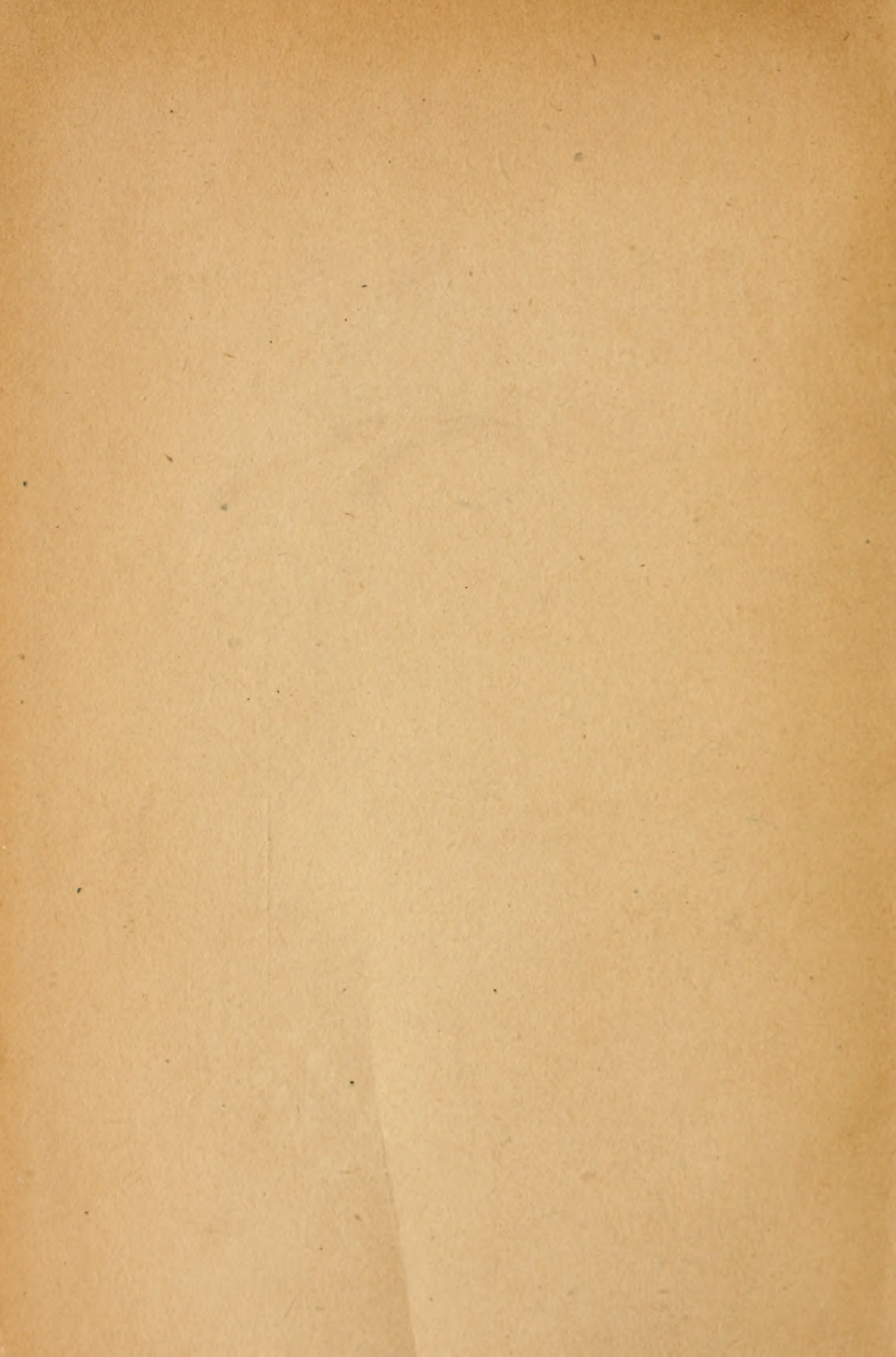
Friedrich Glauning

Didaktik und Methodik des englischen Unterrichts

Vierte Auflage







Didaktik und Methodik

des

englischen Unterrichts

von

Professor Dr. Friedrich Glauning
weiland Schulrat in Nürnberg

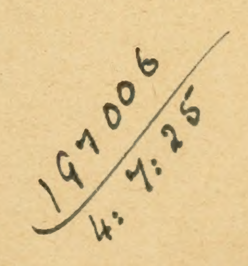
Vierte, durchgesehene und ergänzte Auflage

bearbeitet von

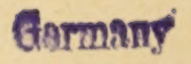
Professor Dr. Martin Hartmann
Studienrat in Leipzig

(Sonderausgabe aus Dr. A. Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen“)





München 1919
C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung
Oskar Beck


Germany

Vorwort zur zweiten Auflage.

Die Aufforderung des Verlegers, von der Methodik des Unterrichts in der englischen Sprache eine neue Auflage herzustellen, bot mir willkommenen Anlaß, das vor acht oder neun Jahren Geschriebene einer sorgfältigen Prüfung zu unterstellen und zu den Fragen auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts von neuem Stellung zu nehmen. Wiederholte Erwägungen und Erfahrungen haben es mit sich gebracht, daß ich über mehrere dieser Fragen heute anderer Ansicht bin als damals. Demgemäß erfuhren einige Abschnitte der neuen Auflage, so z. B. die über die Lautschrift und über das Übersetzen in die Fremdsprache, eine völlige Umarbeitung. Außerdem war ich bemüht, den Bedenken, die in den Besprechungen meiner Arbeit gegen einzelnes erhoben wurden, teils durch Ausscheidung irrtümlicher Angaben, teils durch bessere Begründung meines Standpunktes möglichst gerecht zu werden.

Nürnberg im Februar 1903.

Der Verfasser.

Vorwort zur dritten Auflage.

Die zweite Auflage meiner Methodik des englischen Unterrichts enthält in mehreren grundsätzlichen Fragen Abweichungen von der ersten. Für die vorliegende dritte Auflage fand ich keinen Anlaß den in der zweiten eingenommenen Standpunkt zu verlassen. Abgesehen von einzelnen Änderungen der sprachlichen Formgebung habe ich einiges gestrichen, anderes hinzugefügt in dem Bestreben, meine Ausführungen deutlicher zu machen oder mich mit entgegenstehenden Auffassungen auseinanderzusetzen oder auch um die Übereinstimmung anderer mit meinen Darlegungen zu betonen.

Das letzte Wort über Ziele und Wege des fremdsprachlichen Unterrichts ist meines Erachtens noch nicht gesprochen. Doch glaube ich die erfreuliche Wahrnehmung gemacht zu haben, daß die Spannung zwischen den einander gegenüberstehenden Ansichten im Laufe der letzten Jahre geringer, der Austausch der Meinungen ein ruhigerer geworden ist. Ob ein vollständiger Ausgleich in allen Fragen des fremdsprachlichen Unterrichts zu erzielen sein wird, bleibt angesichts der Verschiedenheit mensch-

lichen Denkens, des Bildungsganges und der Erfahrung, der Anlagen und Neigungen der einzelnen ungewiß. Man kann sogar bezweifeln, ob eine allgemeine Uniformität des unterrichtlichen Verfahrens so sehr zu begrüßen wäre, und die Frage aufwerfen, ob nicht ein reger Wetteifer zwischen denen, die auf diesem Gebiete verschiedene Wege wandeln, dem Unterrichtserfolge im ganzen förderlicher sein dürfte. Genug, wenn jeder auf seine Weise und mit Einsetzung seiner ganzen Kraft bestrebt ist das Beste zu leisten.

Was die beigefügten Literaturnachweise betrifft, so versuchte ich sie nach dem gegenwärtigen Stande zu ergänzen. Doch machen sie auf Vollständigkeit durchaus keinen Anspruch. Gestrichen habe ich das Verzeichnis der Schriftstellerausgaben, da ich glaube, daß der Kanon englischer Schriftsteller für den Schulgebrauch, bearbeitet von Dr. Kurt Reichel (Marburg, Elwert, 1908. Preis 50 Pfg.) den angehenden Lehrern für die Auswahl der Lektüre bessere Dienste leisten kann.

Nürnberg im Mai 1910.

Der Verfasser.

Vorwort zur vierten Auflage.

Nachdem dieses Buch schon zweimal von seinem Verfasser einer sorgfältigen Durchsicht unterzogen worden ist, in der dritten Auflage aber keine größere Änderung mehr erfahren hat, ist eine wiederholte Nachprüfung des Wortlauts seitens des mit der vierten Auflage betrauten Neubearbeiters ebenfalls dahin ausgefallen, daß ein Anlaß zu tieferen Eingriffen in den Text auch jetzt nicht vorliegt, und insofern ist es nicht schwer gefallen, dem Wunsche der Verlagshandlung zu entsprechen, daß der Grundcharakter des Werkes nach Möglichkeit gewahrt bleiben möchte. Neu sind die Abschnitte 18a, 76a, 87a und 88a hinzugekommen, während sonst nur leichtere Änderungen, wie Verdeutschung entbehrlicher Fremdwörter, Richtigstellungen und Ergänzungen eingefügt worden sind.

Bei Herstellung der Schriftenübersicht sind nicht nur die neusprachlichen und pädagogischen Unterlagen benutzt worden, sondern auch, was der Kenner unschwer bemerken wird, die großen Hilfsmittel, die der Börsenverein deutscher Buchhändler durch seine Bibliographische Abteilung geschaffen hat. Dank dem liebenswürdigen Entgegenkommen des Direktors der Deutschen Bücherei in Leipzig, Herrn Prof. Dr. Minde-Pouet, konnte der Bearbeiter diese unschätzbaren Hilfsmittel zu einer Zeit benützen, in welcher der Lesesaal wegen der Kohlennot geschlossen war, und dafür möchte er auch an dieser Stelle seinen besonderen Dank ausdrücken.

Darf der Bearbeiter nach den Erfahrungen urteilen, die er selbst bei der Zusammenstellung gemacht hat, so wird mancher, der die Übersicht für eine Arbeit auf einem bestimmten Teilgebiete zu Rate ziehen will, die Freude haben, Entdeckungen zu machen, und manches zu finden, was nicht an der großen Heerstraße liegt. Gleichwohl darf niemand hier eine lückenlose Vollständigkeit erwarten. Ganz verzichtet hat der Bearbeiter, wie schon Prof. Glauning in der 3. Auflage, auf eine Aufnahme von Schulausgaben, deren Zahl bekanntlich Legion ist. Schon die leidige Papiernot hätte ihr entgegengestanden. Aber jedermann kann sich ja leicht die Verzeichnisse der verschiedenen Verlagsbuchhandlungen kommen lassen, soweit etwa der Reichel'sche „Kanon" nicht ausreicht. Daß die neuere ausländische Fachliteratur während des Krieges nur in eng begrenztem Maße hat herangezogen werden können, darüber wird sich wohl niemand wundern. Ein längeres Aufschieben des Drucks war aber nicht angängig, da die lebhafte Nachfrage schon seit einiger Zeit wegen des völligen Ausverkaufs der 3. Auflage nicht mehr befriedigt werden konnte.

Leipzig-Gohlis, Fechnerstr. 6, März 1919.

K. A. Martin Hartmann.

Inhalt.

I. Einleitung.

1. Ziel und Aufgabe des englischen Unterrichts. Man lernt Englisch, um Englisch zu können. Dieses Können umfaßt die doppelte Fähigkeit, andere zu verstehen und sich anderen mitzuteilen. Ziel und Aufgabe des englischen Unterrichts ist also, dem Schüler eine solche Kenntnis der englischen Sprache zu vermitteln, daß er imstande ist, geschriebenes und gesprochenes Englisch zu verstehen und sich zum Ausdruck einfacher Gedanken mündlich und schriftlich der englischen Sprache zu bedienen. Das Erlernen der englischen Sprache soll ihm zugleich nach dem jeweils möglichen Umfang des Lesestoffs einen Einblick in die Gedanken- und Gefühlswelt sowie in die äußeren Verhältnisse des englischen sowie auch des nordamerikanischen Volkes eröffnen — seit der Entwicklung von U. S. Amerika zur Weltmacht hat dieses auch für Europa eine zu große Bedeutung gewonnen, als daß man es im englischen Unterrichte übergehen könnte.[1]) Die Art und Weise, in welcher jenes Ziel erreicht werden soll, wird durch die Natur des Unterrichtsgegenstandes, durch die Persönlichkeit des Lernenden und durch die allgemeine Aufgabe der Schule in bezug auf ihre unterrichtliche wie erziehende Tätigkeit bestimmt.

2. Charakter der englischen Sprache. Die englische Sprache ist ein Glied der germanischen Sprachfamilie und hat daher mit der deutschen in ihrem Wesen und in ihren Formen vieles gemein. Wenn sie auch infolge der normannischen Eroberung Englands eine große Masse französischer Bestandteile in sich aufgenommen hat, so ist doch die Grundlage samt allen wesentlichen Teilen des Sprachgebäudes germanisch geblieben, und die Sprache des Volks wie die Umgangssprache der gebildeten Kreise bewegt sich vorwiegend in germanischen Formen. Dazu kommt, daß diese von außerordentlicher Einfachheit sind. Gegenüber dem Formenreichtum der italienischen und französischen Sprache ist die englische arm zu nennen. Dies zeigt schon ein flüchtiger Blick auf die Konjugation des Zeitworts, für die im Englischen zwei oder drei Endungen genügen. Und dieselbe Spärlichkeit und Einfachheit der Wortgestaltung findet sich beim Hauptwort und beim Eigenschaftswort, von denen das letztere nur noch eine einzige Form besitzt. Diese beiden Eigenschaften, die Ähnlichkeit sehr vieler Wörter mit deutschen und die geringe Mannigfaltigkeit ihrer äußeren Erscheinung, erleichtern das Erlernen der englischen Sprache sehr bedeutend. Der Unterricht kann deshalb insofern rascher vorwärts schreiten, als er nicht genötigt ist, bei Erklärung und Einübung der Wortbildungen lange zu verweilen. So hat man nicht nötig, wie im französischen Unterricht, vielfache Konjugationsübungen anzustellen. Wie aber das Französische zu einer Vergleichung seiner Formen mit denen des Lateinischen auffordert,

---

[1]) Darüber Näheres in § 88a.

aus welchen sie hervorgegangen sind, so lädt das Englische seinerseits zur Vergleichung seiner Formen mit denen der deutschen Schwestersprache ein. Diese Vergleichung ist kein nutzloses Spiel, keine müßige Liebhaberei, sie bewirkt vielmehr ein tieferes Verständnis der englischen wie der deutschen Sprache.

3. Beginn und Ausdehnung des englischen Unterrichts in den verschiedenen Schulen. Es leuchtet von selbst ein, daß die Methode des Unterrichts und so auch des Sprachunterrichts insbesondere je nach dem Alter und der geistigen Beschaffenheit der Schüler verschieden sein muß. Es ist ein ander Ding, Kinder mit einem beschränkten Kreise von Anschauungen und mit unentwickeltem Sprachgefühl, ein ander Ding, ältere und geistig reifere Schüler mit einem gewissen Maß von sachlichen und sprachlichen Kenntnissen in einer fremden Sprache zu unterrichten. In unsern höheren Schulen wendet sich der englische Unterricht an Schüler und Schülerinnen, die nicht nur ein gewisses Alter erreicht, sondern auch in der deutschen, sodann in der französischen, lateinischen und vielfach auch in der griechischen Sprache eine mehr oder weniger eingehende und gründliche Ausbildung empfangen haben. Es ist allerdings eine sehr ansprechende Forderung, den fremdsprachlichen Unterricht mit einer lebenden, und zwar mit der englischen Sprache als der einfacheren und darum leichteren zu beginnen. In diesem Falle hätte es der Lehrer des Englischen mit zehn- oder elfjährigen Kindern zu tun, und dieser Umstand würde für die Gestaltung der Methode sehr wesentlich ins Gewicht fallen, insofern nämlich, als sich der Unterricht nur auf eine beschränkte sprachliche Erfahrung und Bildung stützen könnte. Die tatsächlichen Einrichtungen unserer Schulen lassen aber diese Forderung zurzeit unberücksichtigt. In den Realgymnasien zu Osnabrück und Geestemünde, Reformschulen nach dem Altonaer System, vielleicht auch noch in einigen anderen Anstalten, beginnt der Unterricht im Englischen allerdings schon im ersten Schuljahre. Dagegen wird dasselbe in den anderen nach dem Altonaer Vorbild eingerichteten Schulen, wie in Altona selbst, erst im dritten Schuljahre gelehrt. Alle übrigen Schulen beginnen es später, und zwar die preußischen Realschulen, Oberrealschulen und Realgymnasien, sowie die humanistischen Gymnasien, wenn es als Ersatz für Griechisch eintritt, ferner die württembergischen Oberrealschulen im vierten, die bayerischen Realschulen und die sächsischen Realgymnasien im fünften, die bayerischen und württembergischen, sowie die nach dem Frankfurter System eingerichteten Realgymnasien im sechsten Schuljahre. In den humanistischen Gymnasien, wo das Englische den Charakter eines Wahlfaches trägt, tritt es in der Regel, so in Preußen, Bayern und Sachsen, erst im siebenten Schuljahr auf. Und ebenso nimmt es in den höheren Mädchenschulen erst in den oberen Klassen seinen Anfang. In den meisten höheren Lehranstalten lernen also die Schüler die englische Sprache nicht vor dem dreizehnten oder vierzehnten Lebensjahre, in den humanistischen Gymnasien noch später. Je später aber der Unterricht im Englischen begonnen wird, desto rascher kann er vorwärts schreiten, desto größere Anforderungen dürfen an die Fassungskraft und die Leistungsfähigkeit der Schüler gestellt werden. Denn abgesehen von

der größeren geistigen Reife, die sich gerade in dem Alter vom dreizehnten oder vierzehnten Lebensjahre an einstellt, findet der Lehrer des Englischen bei fremdsprachlich vorgebildeten Schülern eine Fülle von Anknüpfungspunkten, die ihm bei einem früheren Beginn des englischen Unterrichts nicht zu Gebote stehen.

Je nach dem Alter und der Vorbildung der Schüler wird der Lehrer des Englischen in seinem Unterrichtsverfahren bald diesen, bald jenen Weg einschlagen. Ebenso wird sich Auswahl und Behandlung des Stoffes verschieden gestalten je nach der Zeit, die in den verschiedenen Schulen der englischen Sprache zugemessen ist, je nach der Aufgabe und Bestimmung, der die verschiedenen Schulgattungen zu dienen haben. Die dem englischen Unterricht zugemessene Zeit bewegt sich zwischen 34 und 6 Wochenstunden. Obenan stehen die Realgymnasien zu Osnabrück und Geestemünde mit 34, die Hamburger Oberrealschule vor dem Holstentor mit 28 und die preußischen Oberrealschulen mit 25 Stunden. Ihnen folgen die Altonaer Reform-Realgymnasien mit 22 Stunden, sodann die Reform-Realgymnasien nach Frankfurter System, die preußischen und sächsischen Realgymnasien und die Württemberger Oberrealschulen mit 18 Stunden. Die bayerischen Realgymnasien und die preußischen Realschulen widmen dem Englischen wöchentlich je 13, die bayerischen Realschulen 10 und die württembergischen Realgymnasien 8 Stunden. Die humanistischen Gymnasien endlich begnügen sich fast überall mit einem auf die drei obersten Klassen verteilten sechsstündigen, und zwar fakultativen Unterricht. Es ist selbstverständlich, daß diese Anstalten, denen die Aufgabe zukommt, ihre Schüler in die griechisch-römische Kulturwelt einzuführen, den neueren Fremdsprachen weniger Zeit widmen können als die Realgymnasien und Oberrealschulen, die die geistige und ästhetische Bildung ihrer Zöglinge vorwiegend oder ausschließlich auf das Studium der neueren Literaturen gründen. Allein es drängt sich uns doch die Frage auf, ob die Stellung, welche der englische Unterricht in den humanistischen Gymnasien einnimmt, zu der Bedeutung der englischen Sprache und Literatur in dem heutigen Kulturleben in einem richtigen Verhältnisse steht. Als ein erfreulicher Fortschritt ist daher zu begrüßen, daß die Schulordnung für die humanistischen Gymnasien in Preußen gestattet, den englischen Unterricht in den drei obersten Klassen in wöchentlich 9 Stunden mit obligatorischem Charakter zu betreiben oder auch als Ersatz des griechischen Unterrichts bereits im vierten Schuljahre zu beginnen. Je ausgedehnter der Betrieb des englischen Unterrichts sich gestaltet, desto höhere Ziele können ihm natürlich gesteckt, desto größere Erfolge können erreicht werden. Und ebenso natürlich wird es erscheinen, daß je nach der Art der einzelnen Schulen und der dem Englischen zugewendeten Unterrichtszeit die Auswahl und die Behandlung des grammatischen Lehrstoffs und des Lesestoffs, wie auch Art und Maß der sprachlichen Übungen eine verschiedene sein muß.

4. Formale Bildung. Die Schule hat nicht nur zu lehren, sondern auch lehrend zu erziehen. Sie hat die doppelte Aufgabe, den Geist und das Gemüt zu bilden. Zur Lösung dieser Doppelaufgabe können und sollen alle Lehrgegenstände beitragen. so verschieden auch die Gebiete sein mögen, auf

denen sie sich bewegen. Der Bildung des Geistes und Gemütes hat daher auch der Unterricht in der englischen Sprache zu dienen. Die Aufgabe der sprachlich-logischen Schulung wird in den preußischen Lehrplänen von 1892 für Gymnasien und Realgymnasien dem Lateinischen, für Oberrealschulen dem Französischen zugewiesen.[1] Als allgemeines Lehrziel des Lateinischen erscheint dort am humanistischen Gymnasium „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Römer", am Realgymnasium „Verständnis leichterer Stellen der in Prima gelesenen Schriftsteller", an beiden Anstalten noch außerdem „sprachlich-logische Schulung". Für das Französische gilt in der Oberrealschule das gleiche allgemeine Lehrziel wie im Realgymnasium, nämlich „Verständnis der wichtigeren Schriftwerke der drei letzten Jahrhunderte und Übung im praktischen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache", in der ersteren ist jedoch praktisch-logische Schulung als weitere Aufgabe vorgeschrieben. Die preußischen Lehrpläne von 1901 bestimmen dagegen das allgemeine Lehrziel des Lateinischen an den humanistischen Gymnasien folgendermaßen: „Auf sicherer Grundlage grammatischer Schulung gewonnenes Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms und dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums."[2] Und hinsichtlich des Französischen wird bemerkt: „An den lateinlosen Schulen fällt dem Französischen bezüglich der grammatischen Schulung dieselbe Aufgabe zu wie an den lateinlehrenden dem Lateinischen."[3] An die Stelle der „sprachlich-logischen Schulung" in der früheren Fassung ist also in den Lehrplänen vom Jahre 1901 die „grammatische Schulung" getreten. Und weiter ist bemerkenswert, daß jetzt diese grammatische Schulung nicht, wie früher die sprachlich-logische, als Ziel, sondern als Mittel zum Zweck des Verständnisses der römischen Schriftsteller hingestellt wird. Beide Änderungen scheinen mir wohl begründet. Wie Ganzmann[4] in überzeugender Weise dargetan hat, liegt das Zwingende einer logischen Folgerung nicht im sprachlichen Zusammenhang, sondern im sachlichen. „Die Sprache an sich ist also nicht Logik. Das Erlernen einer Sprache an sich kann demnach nicht eine logische Schulung sein." Solche Schulung, d. h. Gewöhnung an logischfolgerichtiges Denken ist sicherlich eine Aufgabe, die dem Schulunterrichte zukommt. Aber sie ist nicht Aufgabe dieses oder jenes Lehrgegenstandes, etwa dieser oder jener besonderen Sprache oder einer besonderen Grammatik, sondern Aufgabe des Gesamtunterrichts, und jedem Lehrer liegt die Pflicht ob, die Schüler zu logischem Denken anzuhalten. Die Fähigkeit logischen Denkens ist nicht das Ziel des Unterrichts, sondern die Frucht, die durch das Streben nach Erreichung des vorgesteckten Zieles erwächst, ganz ebenso wie etwa die Kräftigung des Körpers nicht das Ziel, wohl aber die Wirkung einer anstrengenden Fußwanderung ist. In den preußischen Lehrplänen

[1] Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. Berlin, Hertz 1893. S. 24. 27. 37.

[2] Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses 1901. S. 23.

[3] Ebenda S. 37.

[4] Ueber Sprach- und Sachvorstellungen. Berlin, Reuther und Reichard 1902. S. 51.

vom Jahre 1901 erscheint daher die sprachlich-logische Schulung nicht mehr als allgemeines Lehrziel, an ihre Stelle tritt die grammatische Schulung, und zwar für die lateintreibenden Schulen durch das Latein, für die lateinlosen durch das Französische, als Mittel zur Erreichung des Lehrzieles. Nun darf man wohl fragen, ob nicht auch der englische Unterricht eine grammatische Schulung gewähren kann, ob eine solche Schulung nicht auch das Lernen einer Sprache zu leisten imstande ist, welche die Beziehungen der Begriffe zueinander weniger durch Flexionsendungen, als vielmehr durch Verhältniswörter und Hilfszeitwörter zum Ausdruck bringt. Jedenfalls gewährt die englische Sprache, wie jede Kultursprache, dem Lernenden eine umfassende sprachliche und daher auch geistige Schulung, indem sie ihn nötigt, die fremden Formen aufzufassen, zu behalten und anzuwenden. Und auch die Erziehung zu logisch richtigem Denken kommt beim englischen, wie bei jedem Sprachunterricht, zu ihrem Recht, wenn es sich darum handelt, in den Werken der Schriftsteller ganze Gedankenreihen zu verfolgen und zu verstehen oder eigene Gedanken in gehöriger Ordnung aneinanderzureihen. Die geistbildende Wirkung des englischen, wie jedes anderen Sprachunterrichts ergibt sich also ohne besondere Veranstaltungen schon durch einen zielbewußten Betrieb desselben. Auf der andern Seite muß freilich auch vermieden werden, was der geistigen Bildung des Schülers schaden oder nur einer Fähigkeit des Geistes auf Kosten einer andern förderlich sein würde. Als schädlich für die geistige Bildung muß es bezeichnet werden, wenn der Schüler Unverstandenes auswendig lernt, wenn er bloß Worte lernt, von deren Sinn und Bedeutung er keine klare Vorstellung erworben hat, die also, wenn sie auftreten, sein Inneres nicht berühren oder keine richtige Vorstellung darin erwecken oder, wenn ihm ein Stoff dargeboten wird, der für seine Bildungsstufe entweder zu tief oder zu hoch liegt.

5. Sittliche Bildung. Die Schule hat aber nicht nur Klarheit des Denkens und Richtigkeit des sprachlichen Ausdrucks zu erzielen; sie hat auch die höhere Aufgabe, den Willen der Schüler auf das Gute und Edle hinzulenken, ihren Sinn für das Schöne zu wecken und ihren Geschmack zu läutern. Dies geschieht in negativer Weise dadurch, daß sie alles Unedle, Unschöne und Gemeine von ihrem Bereiche ausschließt und fernhält, in positiver Weise, indem der Unterricht gute und edle Handlungen und Persönlichkeiten, das Schöne in Natur und Kunst in den Vordergrund rückt, wo sich nur immer Gelegenheit dazu bietet. Der Sprachunterricht kann zur sittlich-ästhetischen Bildung sehr viel tun, vor allem die Lektüre. Für deren Auswahl bildet daher die Rücksicht auf diese Aufgabe der Schule einen der vornehmsten Gesichtspunkte. Die englische Literatur ist aber so reich an sittlich wertvollen und zugleich vollendet schönen Erzeugnissen, daß es nicht schwer fällt, daraus unter diesen Gesichtspunkten eine für die Schule passende Auswahl zu treffen.

6. Konzentration des Unterrichts. Wie der englische Unterricht Rücksicht zu nehmen hat auf die allgemeine Aufgabe der Schule, so muß er auch mit den anderen Lehrgegenständen fortwährend eine möglichst enge und lebhafte Fühlung nehmen. Er darf nur ein Glied sein inner-

halb eines größeren Ganzen. Denn der Lehrplan einer Schule gleicht einem Organismus, in dem jedes einzelne Glied zwar seine eigene besondere Aufgabe und Bestimmung zu erfüllen hat, zugleich aber berufen ist, dem Wohle und Gedeihen des Ganzen zu dienen. Alle Unterrichtsfächer stehen in Beziehung und Wechselwirkung zueinander, in gegenseitiger Anregung und Befruchtung einander gebend und voneinander empfangend.

Innerhalb des Lehrplans bilden die Sprachen eine eng zusammengehörende Gruppe. Darum ist in erster Linie zu fordern, daß der gesamte Sprachunterricht sich möglichst einer einheitlichen Bezeichnung der grammatischen Begriffe und Beziehungen bediene, sowie daß die in einer Schule eingeführten Lehrbücher für die verschiedenen Sprachen ihren Stoff auf gleicher Grundlage aufbauen. Dies erleichtert dem Schüler ganz wesentlich das Verständnis grammatischer Erörterungen und setzt ihn in den Stand, sich in den Lehrbüchern leicht und rasch zurechtzufinden. Durch die Beachtung dieser äußeren Forderung findet der englische Unterricht eine nicht zu verachtende Unterstützung. In noch höherem Maße wird er vielleicht inhaltlich gefördert durch den Unterricht im Deutschen und in den fremden Sprachen, der ihm vorausgegangen ist oder ihm zur Seite geht. Durch ihn hat der Schüler bereits eine gewisse Vertrautheit mit den allgemeinen grammatischen Begriffen gewonnen; durch ihn ist er in den Besitz eines verhältnismäßig reichen Wortschatzes in der deutschen, lateinischen und französischen Sprache gelangt, der ihm für die Auffassung sehr vieler englischer Wortformen schätzbare Dienste leistet, auch wenn sie in ihrem eigenartigen Gepräge von den bisher gelernten abweichen; durch ihn empfängt er fortwährend eine Schulung seines Gehörs und seiner Sprachorgane, die ihm auch für das Erlernen des Englischen zustatten kommen.

Wenn nun der englische Unterricht durch die Beschäftigung der Schüler mit den anderen Sprachen eine wirksame Förderung empfängt, so entsteht die Frage, ob er die ihm geleisteten Dienste zu erwidern und sich den anderen Sprachen, insbesondere der deutschen, nutzbar zu machen vermag. Diese Frage wird man in bezug auf die durch ihn zu vermittelnde theoretische Einsicht in Bau und Charakter der anderen Sprachen bejahen dürfen; in bezug auf die praktische Handhabung der deutschen Muttersprache ist sie hingegen zu verneinen. Die früher namentlich von klassischen Philologen vertretene Ansicht, daß man an der lateinischen Sprache Deutsch lerne, ist in neuerer Zeit bedeutend erschüttert worden. Nicht mit Unrecht wird geltend gemacht, daß man die Fähigkeit, sich im Deutschen richtig und schön auszudrücken, nur durch das Studium und die Nachahmung guter deutscher Vorbilder erwerben könne. Übersetzungen aus der fremden in die deutsche Sprache stellen dem Lernenden wohl die Aufgabe, gegebene Gedanken in deutsches Gewand zu kleiden. Allein nur allzu leicht können sie ihn dazu verleiten, diesem Gewande einen fremdartigen, undeutschen Zuschnitt zu geben. Und wenn es ihm dennoch gelingt, dasselbe in rein deutscher Form herzustellen, so verdankt er dies nicht fremden, sondern deutschen Mustern, er verdankt es nicht seiner Kenntnis der fremden Sprache, sondern dem, was er in Haus und Schule,

durch den Unterricht und durch vielfaches Lesen von seiner Muttersprache sich angeeignet hat. Das gilt für die lateinische wie für irgendeine andere fremde Sprache.

Sind also die verschiedenen Sprachen im Schulunterricht auf wechselseitige Förderung und Unterstützung angewiesen, so stehen sie doch auch in einem gewissen Gegensatz, in einer Art von Wettbewerb zueinander, insbesondere die fremden Sprachen zur deutschen Muttersprache. Das Deutsche nimmt in deutschen Landen, wie billig und recht, an den höheren Schulen, zwar nicht durch die Zahl der ihm zugewiesenen Stunden — denn über die Höchstzahl der Stunden verfügt in den humanistischen und Realgymnasien das Latein —, wohl aber dadurch eine herrschende Stellung ein, daß es für alle Lehrgegenstände, ausgenommen die Fremdsprachen, die selbstverständliche Unterrichtssprache ist. Im allgemeinen muß jede Unterrichtsstunde dem Unterricht im Deutschen dienen. Die fremden Sprachen dagegen sind ausschließlich auf die für sie bestimmten Stunden angewiesen. Und da man die praktische Handhabung einer Sprache nur an ihr selbst sich aneignen kann, so ist es sehr wünschenswert, daß die den fremden Sprachen gewidmete Zeit für die erforderliche Übung darin möglichst ausgenützt werde und die deutsche Sprache nur insoweit zur Anwendung komme, als es zum Verständnis der fremden notwendig ist. Auch ein so hervorragender Sprachpädagog wie Chr. Flagstad,[1] der nicht bedingungslos auf dem Boden der direkten Methode steht, legt den größten Wert darauf, daß die fremde Sprache selbst möglichst weitgehend als Verkehrsmittel zwischen Lehrer und Schüler im Unterrichte verwandt wird, und er trägt kein Bedenken, dies auch auf die Behandlung grammatischer Fragen auszudehnen.

Welch mächtige Triebkraft die Gewöhnung in der Erziehung bildet, ist allbekannt. Und was sie für die Aneignung einer fremden Sprache, zumal einer lebenden, bedeutet, das kann jeder an sich selbst erfahren, der sich vornimmt, sie längere Zeit hindurch sprechend oder schreibend anzuwenden. Sie ist es, durch die die Sprache unserer täglichen Umgebung, die wir von Jugend auf zu hören gewohnt sind, in unserem tiefsten Innern Wurzel faßt. Nun soll die Muttersprache von der fremden nicht verdrängt oder irgendwie beeinträchtigt werden. Dies hat sie auch gar nicht zu befürchten. Denn sie ist das Element, in dem der Mensch lebt wie der Vogel in der Luft und der Fisch im Wasser, während in der Schule die fremde Sprache nur einige Stunden in der Woche, und auch die durchaus nicht immer in ihrer vollen Dauer, auf den Lernenden einwirkt. Daher ist es notwendig, diese kurze Zeit so auszunützen, daß die Gewöhnung ihre Macht auszuüben vermag. Gleicht die Muttersprache dem starken Baum, der seine Wurzeln tief und fest in den Erdboden hinuntersenkt und seine Äste in die Breite und Höhe den Sonnenstrahlen entgegen streckt, so ist die fremde Sprache das zarte Reis, das man aus fremder Erde daneben einpflanzt.

---

[1] Chr. B. Flagstad, Psychologie der Sprachpädagogik. Versuche zu einer Darstellung der Prinzipien des fremdsprachlichen Unterrichts auf Grund der psychologischen Natur der Sprache. B. G. Teubner, Leipzig und Berlin 1913. S. 256 ff.

Soll es gedeihen und wachsen, so muß man auch ihm sein bescheiden Teil an Licht und Luft möglichst unverkürzt gewähren.

Geht man über des Gebiet der Sprachen hinaus auf das der realen Unterrichtsfächer, so wird man finden, daß Erdkunde und Geschichte dem Verständnis des englischen Lesestoffs wesentliche Dienste leisten. Aber auch diese Fächer haben von der englischen Lektüre die notwendige Ergänzung und Vertiefung zu erwarten. Dies ist ein weiterer Gesichtspunkt, der für deren Auswahl in Betracht kommt. Sie hat die Schüler mit Land und Leuten, mit dem äußeren und inneren Leben, mit der politischen und mit der Kulturgeschichte des englischen und des nordamerikanischen Volkes vertraut zu machen,[1] sie hat an ihrem Teile zu tieferem Verständnis der fremden Eigenart mitzuwirken. Indem sie aber fremde Zustände und Persönlichkeiten begreifen und würdigen lehrt, wird sie wiederum ein besseres und gründlicheres Verständnis der heimischen Eigenart ermöglichen.

7. Apperzeption. Der englische Unterricht hat mit den anderen Zweigen des Schulunterrichts Fühlung zu nehmen. Ebenso hat innerhalb jedes einzelnen Unterrichtsgebietes das Neue, Fremde und Unbekannte in Beziehung zu treten mit dem Bekannten und bereits Vorhandenen. Die neuen Vorstellungen, die der Schüler aufzunehmen hat, sind an bereits vorhandene anzuknüpfen; beide werden dadurch klarer und bestimmter im Bewußtsein. So wird alles Lernen ein Hinzulernen, oder, wie die neuere Didaktik sagt, ein Apperzipieren. Dieses Mittel des Unterrichts findet seine Anwendung schon, wenn das Kind in die Volksschule eintritt. Der sprachliche wie der Sachunterricht knüpft an die Vorstellungen an, die es in die Schule mitbringt, und jede weitere Stufe des Unterrichts an die auf den vorausgehenden Stufen erworbenen. Was das Erlernen fremder Sprachen schwierig macht, ist doch vor allem der Umstand, daß die neuen, fremden Formen zu den im Bewußtsein des Lernenden vorhandenen oft ohne jede Vermittlung hinzutreten und keinen rechten Halt an ihnen finden. Die Folge ist, daß sie dem Bewußtsein bald wieder entschwinden. Dagegen wird das Lernen der fremden Sprache erleichtert, wenn ihre Formen in dem bisherigen Inhalte des Bewußtseins sich mit ähnlichen Formen verbinden können. Die verwandten Formen und Begriffe ziehen sich gegenseitig an und halten einander fest. Beim Lernen der englischen Sprache, zumal dann, wenn es, wie in unseren Schulen, erst auf den höheren Stufen des Unterrichts einsetzt, ist in dem Bewußtsein eine große Menge sprachlicher Vorstellungen vorhanden, die den neuen Eindrücken entgegenkommen, sie aufnehmen und mit sich verbinden. In sehr vielen Fällen, nämlich überall da, wo die englischen Formen in dem vorhandenen Sprachbestande

[1] Sehr richtig fordert KLINGHARDT: „Der französische und englische Unterricht und die neuphilologische Wissenschaft haben sich künftighin nach dem Muster des griechisch-lateinischen Unterrichts mehr mit den realen Lebensäußerungen der betreffenden Völker zu beschäftigen." (Vortrag: Die Realien im neusprachlichen Unterricht und in der Neuphilologie, gehalten auf der Versammlung des allgemeinen deutschen Neuphilologentags zu Hannover, 1886.) Vgl. die These WATZOLDS über die Aufgabe des Sprachunterrichts auf der Neuphilologenversammlung zu Berlin 1892.

ihr Gegenbild finden, vollzieht sich dieser Vorgang von selbst, ohne daß der Lehrer nötig hat, helfend einzugreifen. Es gibt aber doch auch viele Fälle, in welchen das im Bewußtsein vorhandene Gegenbild das neu eintretende Bild, weil es ein etwas fremdartiges Aussehen zeigt, nicht erkennt. In solchen Fällen bedarf es der Vermittlung durch den Lehrer, durch dessen Erklärung eine Annäherung und Verbindung herbeigeführt wird. Diese Verbindung ist oft desto inniger und fester, je fremder anfangs die verwandten Vorstellungen einander gegenüberstanden, weil die durch das Erkennen der Verwandtschaft hervorgerufene Überraschung einen bleibenden Eindruck hinterläßt. Es kommt aber auch vor, daß die durch den Lehrer angebahnte Verbindung zwischen der alten und der neuen Vorstellung sich wieder löst. Dann darf er sich die Mühe nicht verdrießen lassen, den lose gewordenen oder gerissenen Faden wieder aufs neue zu knüpfen. Im Anfang wird es vornehmlich gelten, die neuen Vorstellungen, welche die englische Sprache mit sich bringt, an die Masse derjenigen anzuknüpfen, welche zunächst aus der Muttersprache, sodann aus anderen fremden Sprachen im Geiste des Lernenden aufgespeichert sind. Im Laufe des Unterrichts aber können die fest angeeigneten und eingebürgerten Stoffe aus der englischen Sprache selbst wieder Anknüpfungspunkte für neue Erwerbungen bieten. Auf diese Weise werden sich die gesamten Sprachvorstellungen, durch tausend Fäden untereinander verknüpft, nach Form und Inhalt wohl geordnet, im Geiste des Schülers zu einem festen, unlösbaren Gefüge zusammenschließen. Bei alledem bleibt für das rein mechanische Gedächtnis immer noch genug zu tun übrig. Denn auch die englische Sprache, so eng sie mit der deutschen verwandt ist, bietet trotzdem noch eine Menge Wörter, für welche sich in dem Geiste des Lernenden keine Gegenbilder finden, die als Anknüpfungspunkte dienen könnten.

8. Anschauung. In gewissem Sinne ist jeder Unterricht Anschauungsunterricht, sofern er sich auf die Anschauung gründet und Veranschaulichungsmittel zu Hilfe nimmt. Einen besonderen Lehrgegenstand bildet die Anschauung jedoch nur in den unteren Klassen der Volksschule. Hier dient der Anschauungsunterricht dazu, die Kinder im Sehen und Sprechen zu üben und ihnen die einfachsten Begriffe von Gestalt, Farbe u. dgl. beizubringen. In den mittleren und höheren Klassen erscheint er zwar im Stundenplan nicht mehr als eigenes Fach, aber tatsächlich hört der Unterricht nicht auf, sich der Anschauung, sei sie auf wirkliche Gegenstände oder auf bildliche Darstellungen gegründet, zu bedienen. Die Schulen werden, soweit es nur immer angeht, mit Veranschaulichungsmitteln jeder Art ausgestattet, und außerhalb der Schule werden die Kinder durch den Besuch der Sehenswürdigkeiten der Stadt, durch den Besuch des Schulgartens, durch Wanderungen in Feld und Wald veranlaßt und geübt, die Augen zu öffnen und die Gegenstände, von denen sie im Unterricht hörten, zu sehen. Nicht minder stützt sich der Unterricht der höheren Lehranstalten und der Hochschulen auf die Anschauung. Und wie der Sachunterricht, so muß auch der Sprachunterricht, und insbesondere auch der fremdsprachliche, die Anschauung zu Hilfe nehmen. Gilt es doch zunächst, die sprachlichen Formen richtig aufzufassen und fest einzuprägen. Das

erste Anschauungsmittel ist daher das geschriebene oder gedruckte Wort oder das Buch: nicht minder jedoch das gesprochene Wort, da die Anschauung in weiterem Sinne auch durch das Gehör vermittelt wird, wie man ja sogar beim Unterricht der Blinden von einer auf dem Tastsinn beruhenden Anschauung spricht. Wiederholtes, sorgfältiges Lesen und Abschreiben ist ein Hauptmittel, sich die Wortbilder sicher und dauernd anzueignen. Indes kommen im Unterricht zahlreiche Worte vor zur Bezeichnung von Dingen, von denen die Schüler noch keine oder nur eine unbestimmte Vorstellung haben. Deshalb wird in manchen Wörterbüchern dem Namen sinnfälliger Gegenstände, die bei dem Leser nicht als sicher bekannt vorausgesetzt werden dürfen, eine Abbildung beigefügt. In vielen neueren Lehr- oder Lesebüchern findet sich eine Karte von England, ein Plan von London und wohl auch eine Anzahl Abbildungen von hervorragenden Bauwerken, von Straßen und Plätzen, von berühmten Gegenden und Landschaften. Derartige Hilfsmittel für die Anschauung sind überaus wertvoll und dankenswert, da sie den Vorstellungskreis der Schüler durch neue Bilder bereichern. Nun aber ist dieser bei Schülern, die die englische Sprache erlernen, doch viel weiter und reicher als bei denen der Unterstufe oder gar bei den Kindern der unteren Volksschulklassen. Jenen gegenüber wird sich daher die Notwendigkeit, Anschauungsmittel, d. h. Bilder, zu Hilfe zu rufen, viel weniger oft ergeben. Im englischen Unterricht wird dies geschehen, wenn Namen oder Ausdrücke vorkommen, zu deren Erklärung die Anschauung notwendig erscheint. Solche Erklärung wird immer noch häufig genug, aber doch nur gelegentlich oder von Fall zu Fall eintreten müssen.

Nun gibt es eine Methode des neusprachlichen Unterrichts, die die Anschauung nicht nur gelegentlich zur Erklärung benützt, sondern als Grundlage, auf der sie die ganze Grammatik aufbaut. Für diese Methode sind in neuerer Zeit zahlreiche, großenteils recht wertvolle Anschauungsmittel, besonders Wandbilder erdkundlichen, geschichtlichen und kulturgeschichtlichen Inhalts erschienen. Am bekanntesten und verbreitetsten von ihnen sind zurzeit wohl die Hölzelschen Bilder der Jahreszeiten. Als ein Hauptvorzug der sogenannten Anschauungsmethode wird gerühmt, daß bei ihrer Anwendung die Sprachvorstellungen sich im Geiste des Schülers mit den durch die Betrachtung des Bildes hervorgerufenen Sachvorstellungen unmittelbar verbinden. Diese Verbindung soll eine so enge und rasche sein, daß den muttersprachlichen Vorstellungen weder Raum noch Zeit übrig bleibt, sich zwischen der sachlichen und der fremdsprachlichen Vorstellung einzudrängen. Allein im Anfang des Unterrichts wenigstens ist nach mehrfach angestellten Beobachtungen die muttersprachliche Vorstellung noch rascher bei der Hand als die fremdsprachliche. Bei fortgesetzter Übung mag es allerdings gelingen, sie mehr und mehr auszuschalten. Dann aber ist es nicht sowohl die Betrachtung des Bildes, als vielmehr die häufige Erneuerung der fremdsprachlichen Vorstellung, durch die jene Wirkung erzielt wird. Sicher ist jedoch, daß der Unterricht in den fremden Sprachen, also auch der im Englischen, der Anschauung und der Anschauungsmittel bedarf, mag man sie nun als Ergänzung und Verdeutlichung der fremd-

sprachlichen Wortbilder oder als Grundlage zur Darbietung und Entwicklung der Grammatik und zur Aneignung eines möglichst reichen Sprachschatzes benützen, mag nun, wie im ersteren Falle, die sprachliche, oder, wie im letzteren, die sachliche Vorstellung dem Lernenden zuerst entgegentreten.[1]) Doch erscheint es ratsam, im englischen Unterrichte solche Bilder zu verwenden, die in Anbetracht der Alters- und Bildungsstufe der Schüler neue Vorstellungen vermitteln und das Interesse zu wecken und festzuhalten imstande sind.

Der Anschauung, die sich an den Gegenständen und Personen der äußeren Umgebung betätigt, steht nun aber eine innere Anschauung gegenüber, deren Pflege für den Unterricht und insbesondere auch für den fremdsprachlichen Unterricht von großer Bedeutung ist. Man versteht darunter zunächst die Fähigkeit, das äußerlich Geschaute oder Wahrgenommene sich im Geiste wieder vorzustellen, sodann den Inbegriff der durch diese Fähigkeit in dem Bewußtsein angesammelten Erinnerungsbilder. In der Methode Gouin spielt ihre Verwendung, der Appell an das Vermögen, Gruppen derselben, die im Bewußtsein schlummern, zu frischem Leben zu erwecken, eine hervorragende Rolle. Bezeichnen doch Bétis und Swan, die Hauptvertreter dieser Methode in England, ihr Unterrichtsverfahren als *Psychological Method based on Mental Visualisation.*[2]) Nun darf man aber wohl behaupten, daß jeder Unterricht, auch der in der Muttersprache wie in den fremden Sprachen, die Fähigkeit der inneren Anschauung in Anspruch nehmen und an den Schüler die Forderung stellen muß, Personen und Dinge, Handlungen und Geschehnisse sich möglichst klar und deutlich im Geiste zu vergegenwärtigen. Denn die Phantasie erweist sich dem Gedächtnis und vielleicht auch dem Verständnis als bereitwillige Helferin. Im Sprachunterricht aber handelt es sich nicht nur um sachliche, sondern auch um sprachliche Erinnerungsbilder. Beide bedürfen gleichmäßig sorgsamer Pflege. Der Lehrer wird daher sein Augenmerk darauf zu richten haben, daß sie richtig sind, d. h. daß die Sachvorstellungen die wirklichen Gegen-

---

[1]) Auch ein neuerer Methodiker wie FLAHSTAD (Psychologie der Sprachpädagogik S. 327 ff.) hält die Anschauung für ein sehr wichtiges Mittel des fremdsprachlichen Unterrichts. „Der Laut des Wortes verbindet sich mit einer klar hervortretenden Erscheinungsform des Begriffes, und die auf dem Bilde dargestellten Sachen und Vorgänge bieten einen natürlichen Zusammenhang dar, der der Erinnerung auch der sprachlichen Einzelheiten günstig ist. Dazu kommt, daß gewisse Dinge durch das Bild eine größere Deutlichkeit erhalten, als es durch andere Mittel erreichbar ist, z. B. die Bedeutung der Präpositionen, die örtliche Verhältnisse bezeichnen, sowie auch Farben und Formen. Auch in solchen Fällen, wo die Vorstellungen an sich keine besonderen Schwierigkeiten bieten, hat das Bild doch den indirekten Vorteil, daß der Lehrer einer Anzahl Schüler genau die gleiche Vorstellung in Verbindung mit dem entsprechenden Worte gleichzeitig mitteilen kann.“ Dabei rät Flagstad, das Bild nicht bloß im Sinne der Beschreibung auszunützen, sondern dabei auch der Einbildungskraft einen gewissen Spielraum zu bieten, indem man die Schicksale der abgebildeten Personen in einen anderen Rahmen versetzt. Großes Vergnügen macht es auch erfahrungsgemäß den Schülern, wenn man die einzelnen Personen eines Bildes in dramatische Beziehungen zueinander treten und so ein kleines Zwiegespräch entstehen läßt. Der Lehrer muß bei solchen Versuchen auf der Unterstufe natürlich etwas nachhelfen, aber das tut der Freude der Klasse keinerlei Abbruch.

[2]) KRON, Neuere Sprachen III, 489 ff. in dem Aufsatz über die Methode Gouin, der in erweiterter Form als Buch bei Elwert in Marburg i. H. erschienen ist (2. Aufl. 1900).

stände und Vorgänge getreulich wiederspiegeln und daß die sprachlichen Vorstellungen den Worten und Wendungen in ihrer äußeren lautlichen und schriftlichen Ausprägung genau entsprechen. Er wird dafür Sorge tragen müssen, daß beide auf mündlichem wie auf schriftlichem Wege wieder nach außen zu entsprechender Darstellung gebracht werden können. Dies wird erreicht, in sachlicher Hinsicht durch möglichst eingehende und wiederholte Besprechung der Gegenstände und Tatsachen, in sprachlicher Hinsicht durch möglichst häufige Wiederholung der äußeren Anschauung vermittelst des Auges und des Ohrs, durch unablässiges Lesen, Hören und Schreiben. Ein weiteres Mittel, die sprachlichen Vorstellungen klar und lebendig zu gestalten und zu erhalten, besteht in der Verbindung derselben mit Sachvorstellungen. Es wird daher auch im fremdsprachlichen Unterrichte die Aufgabe des Lehrers sein, bei allen Worten, wo es angeht, den sachlichen Inhalt, die sinnfällige Bedeutung hervorzuheben und sich stets aufs neue davon zu überzeugen, ob die Schüler mit den Worten auch den ihnen innewohnenden wirklichen Vorstellungsgehalt verbinden.

II. Aussprache.

9. Phonetik in der Schule? Mit der Auffassung und Hervorbringung der fremden Laute durch den Lernenden hat der englische wie der französische Unterricht zu beginnen. Hier entsteht nun sofort die Frage, in welcher Weise der Anfang gemacht werden soll. Ist es notwendig, dem Schüler zuerst die Sprachwerkzeuge und die Artikulationsstellen zu beschreiben und ihm auf Grund dieser Belehrung ein vollständiges System der englischen Laute vorzuführen? Mit anderen Worten, soll der Schüler zuerst einen phonetischen Kursus durchmachen? Diese Frage ist zu verneinen. Die Phonetik als solche gehört nicht in die Schule,[1] wenn auch von dem Lehrer der neueren Sprachen eine möglichst eingehende Kenntnis derselben verlangt werden muß. Damit ist jedoch keineswegs ausgeschlossen, daß dem Schüler zweckdienliche Anweisungen über die eigentümliche Art des englischen Sprechens gegeben werden. Der Lehrer soll dabei vermeiden, gelehrte Ausdrücke, wie Indifferenzlage und Artikulationsbasis, zu gebrauchen. Aber es ist doch sehr notwendig, den Schüler von allem Anfang an darauf hinzuweisen, daß der Engländer beim Sprechen die Lippen möglichst wenig bewegt, daß er die Zunge etwas zurückzieht und verbreitert, und daß er die Lippen in der Regel weiter öffnet als der Deutsche.[2] Ganz unabweisbar ferner, namentlich süddeutschen Schülern gegenüber, ist die Erklärung des Unterschiedes zwischen stimmlosen und stimmhaften Lauten und die Einübung der letzteren, weil diese in Süddeutschland überhaupt nicht gesprochen werden. Denn die Erkenntnis von dem Wesen der stimmhaften Laute, die man der phonetischen Wissenschaft verdankt, ist die unerläßliche Vorbedingung für die Erlangung einer richtigen Aussprache. Doch

---

[1] EIDAM, Phonetik in der Schule? Würzburg 1887. Heilbronn 1881, S. 32 bei Besprechung von Sievers' Grundzügen der Lautphysiologie.

[2] Vgl. STORM, Englische Philologie.

kann der Schulunterricht auch bei der Einübung der stimmhaften Laute auf eine eingehende Erklärung des Vorgangs im Kehlkopfe, durch den sie hervorgebracht werden, ohne Schaden verzichten. Dem englischen Unterricht ist übrigens meistens durch den französischen bereits vorgearbeitet, denn in diesem haben die Schüler die stimmhaften Laute bereits kennen gelernt und geübt.

10. Zwei Wege des Anfangsunterrichts. Es empfiehlt sich also, nicht mit der Darbietung eines vollständigen Systems der Laute der englischen Sprache zu beginnen. Wohl aber ist es nötig, die Natur der englischen Laute, insbesondere derjenigen, welche von den deutschen abweichen oder der englischen Sprache allein eigentümlich sind, genau zu erklären und die Art und Weise ihrer Hervorbringung zu zeigen. Man kann hiebei zwischen zwei Wegen wählen. Entweder überläßt man die Reihenfolge, in der die einzuübenden Laute auftreten, dem Zufall, oder man hält dabei eine gewisse planmäßige Ordnung ein. Viele der neueren Methodiker legen dem ersten Unterricht gleich einen zusammenhängenden Text zugrunde, z. B. aus Sweets Elementarbuch des gesprochenen Englisch das zu einer gewissen Berühmtheit gelangte Stück, das mit dem Satze beginnt: *People used to think the earth was a kind of flat cake.*[1]) Der erste Satz wird von dem Lehrer langsam und deutlich vorgesprochen, Laut für Laut und Wort für Wort erklärt, von den Schülern, teils einzeln, teils im Chore nachgesprochen und so lange wiederholt, bis sie sich die Aussprache der Wörter einzeln wie im Satzzusammenhang sicher angeeignet haben. Dabei wird die Bedeutung der einzelnen Wörter angegeben und der Satz in Bezug auf seinen Inhalt erklärt und besprochen. Ist der erste Satz nach Form und Inhalt gründlich durchgearbeitet, kommt der zweite an die Reihe, und so schreitet die Arbeit zu dem dritten und den folgenden Sätzen vor, bis das ganze Stück bewältigt ist. Dieses Verfahren hat den gewiß nicht zu unterschätzenden Vorteil, daß es dem Schüler schon im Anfang bei der Einübung der Laute einen mehr oder weniger anziehenden Inhalt, eine gewisse sachliche Belehrung bietet. Es unterliegt aber doch auch erheblichen Bedenken. Das Vorkommen der einzuübenden Laute hängt zu sehr vom Zufall ab. Es müssen schon im Anfang, wie es eben der hiezu gewählte Text mit sich bringt, zu viele syntaktische Verhältnisse und Erscheinungen besprochen und erklärt werden. Und je anziehender der Inhalt ist, desto mehr lenkt er die Aufmerksamkeit des Schülers von dem nächsten Ziel, das erreicht werden soll, der Aneignung der Aussprache, ab. Dieses Ziel auf einem möglichst geraden und kurzen Wege, unter vorläufigem Verzicht auf sachliche Belehrung, anzustreben scheint daher zweckmäßiger. Es geschieht am besten durch Musterwörter, die ihrer Bedeutung nach in keinem inneren Zusammenhang zu stehen brauchen, aber doch so gewählt werden müssen, daß sie die Bildung von Sätzen gestatten. Der ausschlaggebende Gesichtspunkt für ihre Auswahl ist ihr Lautbestand. Die Wahl muß ferner auf solche Wörter fallen, die besonders häufig vorkommen, und zugleich auf solche, deren Bedeutung sich dem Lernenden leicht einprägt, damit er seine Kraft möglichst ungeteilt auf die Bewältigung der fremden, ungewohnten

[1]) Klinghardt, Englische Studien X, 64.

Aussprache richten kann. Bei der nahen Verwandtschaft der englischen Sprache mit der deutschen ist eine solche Auswahl unschwer vorzunehmen. Die gewählten Musterwörter sind außerdem nach einer gewissen Ordnung zu gruppieren: eine Gruppe wird die Vokale, eine andere die Konsonanten, eine andere die besonderen Verbindungen gewisser Laute, wieder eine andere die Aussprache der Endungen, die Verstummung gewisser Laute und die englische Wortbetonung darzustellen haben. Wenn nun der Schüler einen gewissen Vorrat an Wörtern und Formen mit Hilfe der aus ihnen gebildeten Übungssätze sich angeeignet hat, und zwar so, daß er nicht nur ihre Bedeutung kennt, sondern auch imstande ist, sie einzeln wie im Satzzusammenhang richtig aufzufassen und selbst hervorzubringen, kann er sofort zu zusammenhängender Lektüre übergehen. Denn die Wörter, die er bisher gelernt hat, bilden, da sie die englische Aussprache in ihren wesentlichen Zügen verkörpern, und da sie immer und immer wiederkehren, einen breiten und sicheren Grund, auf dem alles Übrige aufgebaut werden kann. Es ist ratsam, diesen Grund recht fest und sicher zu legen, mit anderen Worten, langsam und behutsam vorwärts zu schreiten und nicht eher weiter zu gehen, als bis alle Schüler den dargebotenen Sprachstoff beherrschen. Wie viele Stunden oder Wochen auf diese lautliche Vorbereitung zu verwenden sind, läßt sich nicht ein für allemal bestimmen: ihre Zahl wird hauptsächlich von dem Fleiß und der Begabung der Schüler abhängen.

11. Lautbild und Schriftbild. Mag man nun von Musterwörtern oder von einem zusammenhängenden Text ausgehen, sicher ist, daß der Unterricht mit dem Vorsprechen der englischen Wörter oder Sätze durch den Lehrer beginnen muß. Viele Methodiker halten es hierbei für zweckdienlich, daß die Schüler das Vorgesprochene zunächst bei geschlossenen Büchern anhören, die Augen gleichzeitig scharf auf das Gesicht des Lehrers gerichtet, und dann nachzusprechen versuchen. Sie sollen im Anfange unter Zuhilfenahme des Gesichts ihre ganze Aufmerksamkeit der Aufnahme der fremden Laute zuwenden. Erst wenn sie diese auf dem Wege des Gehörs in sich aufgenommen haben und imstande sind, sie einigermaßen richtig nachzubilden, sollen sie die entsprechenden Schriftbilder auf der Wandtafel, wo sie durch das Anschreiben des Lehrers gleichsam vor ihren Augen entstehen, und dann auch im Buche vor sich sehen. Zur Begründung dieses Verfahrens wird angeführt, daß geschichtlich betrachtet die gesprochene Sprache überhaupt der geschriebenen vorangeht, daß auch das Kind seine Muttersprache zuerst ausschließlich durch das Gehör lernt, und daß die Aufnahme des Lautbildes durch den gleichzeitigen Eindruck des Schriftbildes erheblich gestört wird, zumal wenn das letztere, wie in der überlieferten Schreibung, vom ersteren abweicht. Diese Erwägungen sind gewiß beachtenswert. Es stehen ihnen jedoch andere von nicht geringerem Gewicht gegenüber. Daß die Sprache vor der Erfindung der Schrift da war, ist bekannt. Aber seitdem es eine englische Sprache gibt, noch dazu die englische Sprache, die in der Schule gelehrt und gelernt wird, hat man sie auch geschrieben. Und wäre dies auch nicht der Fall, so müßte die Tatsache des späteren Auftretens der Schrift in der geschichtlichen Entwicklung der englischen Sprache für den Gang des heutigen Unterrichts nicht

maßgebend sein. Das Kind lernt seine Muttersprache, bevor es in die Schule eintritt, allerdings nur durch das Gehör, aber nur unvollkommen; seine weitere Ausbildung in der Schule wird durch die Anschauung des orthographischen Wortbildes wesentlich unterstützt. Endlich ist doch die Frage, ob die Eindrücke des Gehörs durch die Eindrücke, die das Auge vom Schriftbilde hat, nicht verstärkt und unterstützt werden. Die Erfahrung scheint für diese Annahme zu sprechen. Leute, die im Konzert oder im Theater nichts überhören wollen, lesen während der Aufführung in einem Klavierauszug oder in einer Partitur, beziehungsweise in einem Texte nach. In diesem Falle findet das Gehör in der Anschauung eine wirksame Unterstützung, gleichsam einen festen Anhalt. Und so bietet auch das Schriftbild dem Schüler eine Unterstützung zur Aufnahme des Lautbildes; beide werden sich in seinem Bewußtsein zur Einheit des Wortbildes vereinigen. Oder mit anderen Worten, Auge und Ohr sind gleichzeitig zur Auffassung der sprachlichen Formen in Anspruch zu nehmen.[1]) Dagegen sind besondere, regelmäßig auftretende Hörübungen im weiteren Verlaufe des Unterrichts angelegentlichst zu empfehlen. Ebenso sind die Schüler von Anfang an und immer von neuem zu ermahnen, bei der häuslichen Arbeit nicht bloß mit dem Auge zu arbeiten, sondern so viel als möglich auch mit dem Ohre, d. h. also viel laut oder wenigstens halblaut zu lesen, damit der Klang der Worte in das Ohr fällt; auch das, was die Schüler selbst in der fremden Sprache schreiben, sollten sie sich immer laut oder halblaut vorlesen, da das Ohr ein viel schärferer Beurteiler sprachlicher Richtigkeit ist als das Auge.

12. Bezeichnung der Aussprache. Wenn der Schüler die Formen der fremden Sprache von Anfang an nicht nur durch das Gehör, sondern auch mit dem Auge auffassen soll, so entsteht die Frage, ob er sofort mit der Anschauung des überlieferten Schriftbildes beginnen oder, da dieses von dem Lautbilde sehr oft abweicht, durch ein zwischen diesem und der herkömmlichen Schriftform eingeschobenes vermittelndes Schriftbild unterstützt werden soll. Eine solche Vermittlung wäre unnötig, wenn der Lehrer immer zur Hand sein könnte, um die unrichtige Aussprache zu verbessern oder neu auftretende Wörter vorzusprechen. Dies ist jedoch nicht der Fall. Daher fügen die Wörterbücher jedem einzelnen Worte die Bezeichnung der Aussprache bei. Die Art und Weise derselben ist verschieden. Früher bediente man sich z. B. zur Darstellung der Lautwerte der englischen Vokale nach dem Vorgange von Walker der Ziffern 1 bis 4. Diese Darstellungsweise ist auch in dem früher viel benutzten Wörterbuche von Lucas[2]) angewandt; sie ist jedoch heutzutage außer Gebrauch gekommen.

Zurzeit stehen sich drei verschiedene Methoden der Aussprachebezeichnung gegenüber, von denen jede durch hervorragende Gelehrte und in hervorragenden Werken vertreten ist. Die eine derselben ist die Methode

---

[1]) Diese Forderung ist nach Bierbaums Urteil (Die analytische direkte Methode des neusprachlichen Unterrichts. Kassel 1887) „unpädagogisch, weil unpsychologisch“. Vgl. dagegen Mangold, Gelöste und ungelöste Fragen der Methodik auf dem Gebiete der neueren Fremdsprachen, Berlin 1892 S. 9 ff.

[2]) Bremen und London 1856.

Toussaint-Langenscheidt, die z. B. in dem Wörterbuch der englischen Sprache von Muret zur Anwendung kommt. Sie zeichnet sich durch außerordentliche Sorgfalt und Genauigkeit der Darstellung aus. Doch erscheint es fraglich, ob es sich empfiehlt, zur Bezeichnung der Aussprache französischer oder englischer Wörter vorwiegend deutsche Schriftzeichen zu verwenden, wie es Langenscheidt tut. Die so hergestellten Lautbilder weichen daher oft erheblich von den Schriftbildern der fremden Sprache ab. Ferner sind die Schriftzeichen, namentlich die für die unbetonten Vokale, sehr klein. Die Schwierigkeit und Kostspieligkeit der Ausführung im Druck dürfte der weiteren Verbreitung dieser Methode im Wege stehen.

Die zweite, zurzeit wohl in den meisten englischen Wörterbüchern angewandte Methode ist die, welche die Aussprache vermittelst lateinischer Buchstaben unter Zuhilfenahme bestimmter Unterscheidungszeichen, wie des Dehnungsstriches, des Bogens, des Zirkumflex, der Punkte usw. darstellt. Sie erscheint in mehreren großen Wörterbüchern, so in dem unter Leitung von William D. Whitney hergestellten *Century Dictionary*,[1]) in der neueren, von Harris bearbeiteten Auflage von Websters *International Dictionary*,[2]) sodann in dem großen Wörterbuch von Felix Flügel und in dem Wörterbuch von Flügel, Schmidt und Tanger.[3]) Das Eigentümliche der in diesen Wörterbüchern angewandten Methode der Aussprachebezeichnung besteht darin, daß Dehnungsstrich und Bogen dazu dienen, den gegenwärtigen Lautwert der Vokalzeichen anzugeben, z. B.

a in *fate*	*a* in *fat*
e in *mete*	*e* in *met*
i in *fine*	*i* in *fin*
o in *note*	*o* in *not*
u in *tube*	*u* in *but*.

In den übrigen Lautbezeichnungen finden sich dagegen mancherlei Verschiedenheiten. In den Wörtern *fat* usw. läßt das *Century Dictionary* das Zeichen über dem Buchstaben ganz weg. In demselben Wörterbuch bedeutet ein Punkt unter dem Vokalzeichen die Kürzung des betreffenden Lautes. Bei Flügel-Schmidt-Tanger wird der Punkt zu dem gleichen Zwecke verwendet, außerdem kommt ihm aber noch die Aufgabe zu, den vokalischen Charakter von *r*, *s*, *sh*, *th* und *x* anzuzeigen. Webster endlich gebraucht den Punkt unter der Zeile nur bei u, um anzudeuten, daß diesem der Vokallaut des Wortes *full* zukommt. Verschieden ist auch die Bezeichnung für den stimmhaften und stimmlosen Laut des *th*, wie folgende kleine Zusammenstellung zeigt:

	Stimmlos	Stimmhaft
Webster	*th*	*th*
Flügel	*th*	*th*
Flügel-Schmidt-Tanger	*th*	*th*
Century Dictionary	*th*	*Th*

[1]) New-York und London 1891–1891.
[2]) London 1911.
[3]) Berlin, Langenscheidt, 8. Aufl.

Die dritte Methode der Veranschaulichung des Lautbildes ist die sogenannte Lautschrift. Sie verfährt nach dem Grundsatze: Für jeden Laut ein Lautzeichen, und zwar stets das gleiche. Infolgedessen läßt sie die Buchstaben der hergebrachten Schreibweise, die für die Aussprache nicht in Betracht kommen, ganz und gar fallen. Für die einfachen Laute, die in der überlieferten Schreibung durch zwei Lettern bezeichnet werden, z. B. *sh* in *fish*, *th* in *father*, verwendet sie nur ein Lautzeichen. Umgekehrt bedarf sie zweier Lautzeichen statt des einen der gewöhnlichen Schrift, wenn dieses, wie in *gem* das *g*, in *example* das *x*, tatsächlich zwei Laute auszudrücken hat. Ferner läßt sie Laute für die Anschauung erscheinen, die in der hergebrachten Schreibung nicht zur Darstellung kommen, wie der Zischlaut in *nature*. Außerdem macht sie zur Angabe der verschiedenen Schattierungen der Vokale einen weit weniger umfangreichen Gebrauch von den Unterscheidungszeichen, als dies bei den Vertretern der oben beschriebenen zweiten Methode der Aussprachebezeichnung der Fall ist. Da nun aber die bisher üblichen Schrift- und Druckzeichen zur Darstellung aller einzelnen Laute und insbesondere der verschiedenen Schattierungen der Vokallaute nicht ausreichen, so waren die Vertreter der Lautschrift genötigt, eine Anzahl neuer Zeichen einzuführen, hinsichtlich deren jedoch trotz der Bemühungen der *Association Phonétique Internationale* und ihres Begründers Paul Passy in Paris eine völlige Einigung bis jetzt noch nicht erzielt wurde. Diese Zeichen, die zum großen Teil dem Altenglischen entnommen wurden, sind *þ* und *đ* zur Bezeichnung des stimmlosen und stimmhaften *th*, *ʃ* und *ʒ* zur Bezeichnung des stimmlosen und stimmhaften *sh*-Lautes, *ŋ* für den Laut, der in den Wörtern *finger* und *think* durch das einfache *n* bezeichnet wird, *æ* für den Laut *a* in *man*. Ein wesentlicher Unterschied zwischen der bisherigen Aussprachebezeichnung und der Lautschrift liegt darin, daß die letztere die Unterscheidungszeichen – und ◡ nicht zur Bezeichnung der Qualität der Laute verwendet, sondern zur Bezeichnung von Länge und Kürze. So bedeutet *ā* bei ihr nicht den Laut *ei* in *came* und *name*, sondern den Laut *a* in *father*, *ī* nicht den Laut *ai* in *fine* und *fire*, sondern den Laut *ee* in *feel*.

Die Wiederaufnahme altenglischer Lautzeichen oder Buchstabenformen lag besonders nahe für das historische Wörterbuch der englischen Sprache von Murray, das im Jahre 1884 zu erscheinen begann, zurzeit aber noch nicht ganz vollendet ist. War es doch notwendig, die zahlreichen altenglischen Zitate auch in den altenglischen Schriftformen darzustellen. Wenn sich nun Murray zur Darstellung der Aussprache noch einiger besonderer Zeichen außer den Buchstaben bedient, wie des Häkchens zur Darstellung des offenen *o* (*ǫ*), des Striches zur Bezeichnung der Vokallänge, des Bogens zur Bezeichnung der abgeschwächten Vokallaute und des Apostrophs zur Andeutung eines unbestimmten Vokallauts, z. B. zwischen *b* und *l* in *ab'le* und zwischen *t* und *n* in *eat'n*, so verwendet Sweet in seinem Elementarbuch des gesprochenen Englisch[1]) zur Darstellung der Laute ausschließlich die hergebrachten oder auch neugebildete Buchstabenformen. Zwar gebraucht auch er gewisse Zeichen, wie den Punkt, den Dehnungsstrich, sodann den Akutus, den Gravis und den französischen Zirkumflex. Diese Zeichen aber

[1]) Dritte verb. Auflage, Oxford und Leipzig 1904.

dienen bei ihm nicht zur Veranschaulichung der Laute, sondern zur Bezeichnung der Tonstärke und der Tonhöhe. Nach den Grundsätzen von Sweet und Passy verfährt auch Philipp Wagner in seinem Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache.[1] Nur bezeichnet er die Vokallänge durch zwei mit der Spitze gegeneinander stehende Keile im Anschlusse an den betreffenden Buchstaben und den stimmlosen *th*-Laut durch *θ*. Im wesentlichen den gleichen Charakter trägt die Lautschrift, wie sie in dem Wörterverzeichnis des Englischen Lesebuchs von Viëtor und Dörr[2] sowie in der zehnten Auflage von Griebs englischem Wörterbuch[3] angewendet ist. Im einzelnen finden sich allerdings wieder Verschiedenheiten, so z. B. wenn Schröer, abweichend von Viëtor, den Zischlaut in *fish* mit *š*, den in *pleasure* mit *ž* und den verflüchtigten *r*-Laut durch ein umgekehrtes *r* darstellt, während Viëtor jene Zischlaute durch *ʃ* und *ʒ* und jenen *r*-Laut durch ein *r* in Klammern wiedergibt.

Wie die eben genannten Vertreter der Lautschrift in der Bezeichnung der betonten Vokale voneinander abweichen, ergibt sich aus folgenden Beispielen.

Herkömmliche Schreibung	Sweet	Wagner	Viëtor	Schröer
To ask	*aask*	*aːsk*	*āsk*	*āsk*
all	*ɔl*	*ɔːl*	*o̦l*	*ǫl*
plum	*plam*	*plʌm*	*plɒm*	*plam*
hair	*heer*	*hɛə*	*hæə(r)*	*heə*
work	*wəək*	*wəːk*	*wək*	*wərk*
see und *sea*	*sij*	*sij*	*sī*	*sī*
not	*not*	*nɔt*	*no̦t*	*not*
to use	*juwz*	*juwz*	*jūz*	*jūz*

Von den zwei zuletzt besprochenen Arten der Aussprachebezeichnung hat jede ihren besonderen Vorzug. Die Verwendung der Unterscheidungszeichen über und unter den Buchstaben läßt das hergebrachte Schriftbild mehr oder weniger unverändert, und dies ist sicher als ein Vorzug anzusehen. Allein ganz ohne Änderung desselben kommt auch diese Art, die Aussprache darzustellen, nicht aus. Webster läßt z. B. das stumme *e* am Ende der Wörter regelmäßig weg, und auch sonst entfernt er sich nicht selten von der hergebrachten Schreibweise durch Änderung einzelner Buchstaben. Er umschreibt die Wörter *company, confession, flower, ginger, luxury,* und *handkerchief* durch *kŭm'pȧny, kŏnfĕsh'ŭn, flou'ẽr, jĭn'jẽr, lŭk'shṳry, hăn'kẽrchĭf*. Hier liegt bereits ein Übergang zu der eigentlichen Lautschrift vor. Dabei wirkt aber eine gewisse Überfülle der Unterscheidungszeichen störend. Man muß sich manchmal erst vergegenwärtigen, was jedes einzelne bedeutet. Auch läßt sich nicht leugnen, daß diese Zeichen weniger anschaulich und daher weniger kräftig wirken als die Lautschrift. Die Bezeichnung *ōld* und *cāme* kann sich in bezug auf Unmittelbarkeit der Wirkung erfahrungsgemäß mit der lautschriftlichen Darstellung *ould* und *keim*

[1] Vierte Auflage, Stuttgart, Bonz, 1910.

[2] Unterstufe, 8. Auflage, Leipzig und Berlin, Teubner, 1907.

[3] In der vortrefflichen Neubearbeitung von Schröer, Stuttgart, Neff, 1894–1902.

oder *o^u^ld* und *ke^i^m* nicht vergleichen. Für die letztere spricht daher entschieden die größere Lebhaftigkeit des Eindrucks. Fragt man aber, welche von den verschiedenen Arten der Lautschrift für die Schule den Vorzug verdient, so wird man sich für diejenige entscheiden, die in ihren Darstellungsmitteln am einfachsten und für das Auge am wenigsten fremdartig erscheint. Dies trifft nun meines Erachtens für die Lautschrift Viëtors zu. Sie verwendet im ganzen acht neue Buchstabenformen, *æ* für *a* in *man*, umgekehrtes *a* für *u* in *nut* und für *o* in *son*, umgekehrtes *e* für die abgeschwächten oder verflüchtigten Vokale, *þ* und *đ* für stimmloses bzw. stimmhaftes *th*, ʃ und ʒ für stimmloses bzw. stimmhaftes *sh*, endlich *ŋ* für *ng*; außerdem die beiden Zeichen für Länge und Kürze (–, ⌣) und das Häkchen zur Kennzeichnung des offenen *o*. Sie scheint mir daher wohl geeignet, den vom Lehrer erteilten mündlichen Unterricht durch die Anschauung zu unterstützen. Indessen bedarf auch sie der Unterstützung durch wiederholtes Vorsprechen der Worte von seiten des Lehrers, durch wiederholtes Hören von seiten des Schülers. Denn auch die vollkommenste Lautschrift gibt eben doch nur Zeichen, deren Bedeutung dem Lernenden auf dem Wege des Sprechens und Hörens verständlich gemacht werden muß. Ein Mittel, durch welches die Sprachlaute in ihrer vollen Eigenart auf das Papier geworfen werden, so wie der Spiegel oder die camera obscura Abbilder räumlicher Gegenstände erzeugt, gibt es nicht. Und selbst wenn es eine Schrift gäbe, die die Sprachlaute wirklich sichtbar zu machen imstande wäre — das Wort Lautschrift bezeichnet eigentlich etwas Unmögliches —, so bliebe dem Lehrer die Mühe nicht erspart, die einzelnen Laute zu erklären und vorzusprechen, sowie die Schüler mit zäher Ausdauer zu sorgfältiger und genauer Nachbildung anzuhalten. Auf der andern Seite ist anzuerkennen, daß jede der drei im Vorhergehenden besprochenen Methoden der Aussprachebezeichnung, und vielleicht am besten und wirksamsten die Lautschrift Viëtors, von dem Lautbilde der Worte eine annähernde Vorstellung zu geben und so bei der Vorbereitung wie bei der Wiederholung der Unterrichtsaufgabe wertvolle Dienste zu leisten vermag.

Diese letztere hat denn auch tatsächlich viel Anerkennung und Verbreitung gefunden und kann für eine Verständigung über einheitliche Regelung der Aussprachebezeichnung in deutschen Schulbüchern als Grundlage dienen. Wenn diese Regelung auch nicht von Staats wegen erfolgt, wie Tanger vorschlägt,[1]) so wäre zunächst eine Einigung zwischen den großen Verlagsfirmen, die sich mit der Herausgabe fremdsprachlicher Schulbücher befassen, in hohem Grade verdienstlich und im Interesse der Schule zu begrüßen. Der 15. Allgemeine Deutsche Neuphilologentag in Frankfurt a. M. (1912) hat mit großer Mehrheit den Wunsch nach einer Vereinheitlichung der Aussprachebezeichnung im Sinne der Lautschrift des Weltlautschriftvereins (Association phonétique internationale) angenommen. Die Leitsätze, auf die sich die damalige Versammlung auf Veranlassung Viëtors einigte, nachdem die Frage schon 1908 auf dem Neuphilologentage in Hannover

[1]) Archiv für das Studium der neueren Sprachen CXVII, 151. Vgl. KALUZA, Zeitschrift für den französischen und englischen Unterricht V, 229 ff.

und 1910 in Zürich behandelt worden war, jedesmal nach einem einleitenden Vortrage Viëtors, hatten folgenden Wortlaut:

1. Die Vereinheitlichung der Aussprachebezeichnung in neusprachlichen Schul- und Wörterbüchern ist dringend wünschenswert.

2. Es ist eine wirkliche Lautschrift, keine solche durch diakritische Zeichen, d. h. keine Umschrift durch beigefügte Buchstaben oder Ziffern, zu wählen.

3. Dieser Anforderung entspricht die Lautschrift des Weltlautschriftvereins (Association phonétique internationale), die auch durch ihre Verbreitung in 36 Ländern, sowie durch ihre Verwendung in — soweit bekannt — 120 Werken, darunter 34 Lehrbüchern, weitaus die erste Stelle einnimmt.

4. Die allgemeine Anwendung dieser Lautschrift auch in solchen mit Aussprachebezeichnung versehenen Werken, die nicht für die Schule bestimmt sind, ist gleichfalls zu wünschen.

13. Lautschriftliche Texte. Daß die Wörterbücher über die Aussprache jedes einzelnen Wortes in dieser oder in jener Form genauen Aufschluß zu geben haben, gilt jetzt allgemein als selbstverständlich. Auch darin herrscht Übereinstimmung, daß die Wörterverzeichnisse in den Lehr- und Lesebüchern über die Aussprache keinen Zweifel bestehen lassen dürfen. Noch nicht entschieden aber ist die Frage, ob den Schülern im Anfange des Unterrichts lautschriftliche Texte vorgelegt werden sollen. Diese Frage wird von der einen Seite entschieden verneint, von der andern mit derselben Entschiedenheit bejaht. Im letzteren Falle ist weiter zu fragen: „Soll die Lautschrift im Anfangsunterricht ausschließlich oder nur neben der herrschenden Schreibweise verwendet werden?" — Soll der Anfänger die englischen Sprachformen zunächst nur in der lautschriftlichen Umschreibung kennen lernen, so ist jedenfalls die Benützung der lautschriftlichen Texte in Sweets Elementarbuch des gesprochenen Englisch nicht ratsam. Denn Sweet erschwert, wie Storm[1]) richtig bemerkt, das Lesen seiner Texte nicht nur dem Anfänger, sondern auch dem Kenner der englischen Sprache ganz wesentlich dadurch, daß er die Betonung der Wörter durch Trennung derselben bezeichnet, und daß er immer mehrere zu einer größeren Wortgruppe verbindet. Infolgedessen hat der Leser nicht geringe Mühe, die einzelnen Worte gehörig voneinander zu scheiden. Muß er doch das, was in dem Texte getrennt ist, verbinden und das, was verbunden ist, trennen. Daß Sweet eine Reihe von Wörtern zu einem Ganzen vereinigt, erklärt sich durch sein Bestreben, die Worte so darzustellen, wie sie sich im Fluß der gesprochenen Rede miteinander verbinden. Es sind, wie er selbst bemerkt,[2]) „Rücksichten der phonetischen Konsequenz", die ihn dazu veranlaßten. Aber diese Konsequenz würde entschieden dagegen sprechen, daß der Wortton durch Zwischenräume bezeichnet wird, so zwar, daß grammatisch zusammengehörige Wörter, z. B. *the earth*, und sogar die Silben eines und desselben Wortes wie *di rection*

[1]) Englische Philologie S. 63 Anm. Vgl. Jespersen, Engl. Studien X, 416.

[2]) Vorwort zur 1. Auflage des Elementarbuchs, in der 3. Auflage wieder abgedruckt.

voneinander getrennt werden. Sweet beruft sich für seine Darstellungsweise auf die Erfahrung: „Wer einmal gewöhnt ist, sich in einem ohne Worttrennung geschriebenen Texte zurechtzufinden, der wird auch der ohne Worttrennung dahinfließenden Rede der Eingebornen durchaus nicht so ratlos gegenüberstehen, wie ein anderer, der nie Gelegenheit gehabt, sich im Worttrennen zu üben.“[1]) Nun kann allerdings das Verstehen der rasch dahinfließenden Rede in fremder Sprache, z. B. im Theater, durch die Anschauung des Textes erleichtert werden, aber nur dann, wenn dem hörenden Leser die einzelnen Worte, so wie er es gewohnt ist, in ihrer besonderen Gestalt und voneinander getrennt erscheinen. Ein nach dem Verfahren von Sweet gedruckter Text würde die Auffassung der lebendigen Rede sicherlich nur erschweren. Im mündlichen Verkehr mit Engländern aber gilt es, die Rede unmittelbar und ausschließlich durch das Gehör aufzufassen, und dies lernt man nicht dadurch, daß man sich zu Hause beim Lesen größerer Wortgruppen im Trennen derselben übt, sondern durch unablässig fortgesetzte Übung im Hören.

Nun kann man aber dem Anfänger die Lautschrift in einer Form bieten, die die Schwierigkeiten der Darstellung Sweets vermeidet. Dann entsteht die Frage, wann der Schüler von der Lautschrift zu der üblichen Schreibweise übergehen soll. Nach dem Vorschlage von Jespersen[2]) würde dieser Übergang nach Ablauf eines Jahres oder nach anderthalb Jahren zu bewerkstelligen sein. Walter[3]) beschränkt die Zeit der ausschließlichen Beschäftigung mit lautschriftlichen Texten auf die ersten drei Monate. Er sagt (S. 7): „Zuerst müßten eine Zeitlang nur lautliche Texte gelesen werden, und etwa nach dreimonatlicher gründlicher lautlicher Schulung ließen sich dann den Lauttexten die orthographischen gegenüberstellen, denen der ausschließliche Gebrauch von orthographischen Texten zu folgen hätte.“ Andere Methoden stellen von Anfang an die Lautschrift und die herrschende Schreibung nebeneinander. Sie gehen von der letzteren aus, stellen ihr aber die lautliche Umschreibung auf der gegenüberliegenden Seite oder unter dem Text oder auch, wie z. B. Philipp Wagner in seinem Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache,[4]) unmittelbar unter der Zeile gegenüber. Bei dem ersten und zweiten Verfahren kann der Schüler die Lautschrift zu Rate ziehen, wenn er will; bei dem Verfahren Wagners drängt sie sich seiner Beachtung auf, er kann nicht umhin, sein Augenmerk auf sie zu richten, und so wird sie auch ihre Wirkung nicht verfehlen.

14. Bedenken gegen die Lautschrift. Gegen die Verwendung der Lautschrift überhaupt hat man den Einwand erhoben, daß sie den Schüler verwirre, indem sie seiner inneren Anschauung von jedem Worte zwei verschiedene Bilder zuführe. Gouin hat diesem Bedenken einen starken Ausdruck gegeben, indem er sagt, ihre Anwendung heiße den Schüler doppelt belasten und neben den 30000 Wortbildern der zu erlernenden Sprache auch die 30000 transskribierten Schattenbilder derselben auf die

---

[1]) a. a. O.

[2]) Engl. Studien X, 418.

[3]) Englisch nach dem Frankfurter Reformplan. Marburg, Elwert, 1900.

[4]) Vierte Auflage. Stuttgart, Bonz & Co., 1910.

Netzhaut des Lernenden werfen.[1]) Die bayerische Schulordnung für die höheren Lehranstalten von 1914 mißt der Lautschrift offensichtlich keine große Bedeutung bei, gestattet aber, daß die Schüler gelegentlich damit bekannt gemacht werden. Die preußischen Lehrpläne vom Jahre 1892[2]) schließen die Lautschrift vom Unterrichte in den neueren Sprachen aus. Dagegen erscheint in den Lehrplänen von 1901 das Verbot derselben nicht mehr und man darf daher annehmen, daß die preußische Unterrichtsverwaltung, der Anregung Walters entsprechend, gewillt ist, Versuche mit der Anwendung der Lautschrift zu gestatten. Und dies ist zu begrüßen, denn auch auf diesem Gebiete kann nur eine auf reichliche Versuche gegründete Erfahrung eine endgültige Entscheidung herbeiführen. Vorläufig darf indes als sicher gelten, daß bei der im Anfang ausschließlichen Anwendung der Lautschrift ein Umlernen stattfinden muß, wenn der Schüler von ihr zu der herkömmlichen Schreibung übergeht. Dieses Umlernen wird desto mehr Zeit und Kraft erfordern, je länger der Schüler die Lautschrift ausschließlich vor sich gesehen und je mehr er sich an die Bilder der lautlichen Umschreibung gewöhnt hat. Daher hat Walter recht, wenn er die ausschließliche Beschäftigung des Schülers mit der Lautschrift auf drei Monate beschränkt und eine Übergangszeit vorschlägt, in der diese nur noch neben dem hergebrachten Wortbilde erscheint. Noch sicherer ist vielleicht das Verfahren Wagners, der das sichtbare und das lautliche Wortbild von Anfang an verbindet, indem er das letztere zwischen den Zeilen einschiebt. Über dieses Verfahren urteilt Walter a. a. O. folgendermaßen: „Wenn bei der gleichzeitigen Anwendung von Lautschrift und Orthographie, wie sie im letzten Jahre (an der unter Walters Leitung stehenden Schule) erfolgte, keine nachhaltige Beeinflussung der letzteren hervorgetreten ist, — obwohl hier bei der fortwährenden Gegenüberstellung eine solche Gefahr am größten erscheint, — so ist bei dem zuletzt empfohlenen Verfahren, wie ich auf Grund eingehender Erfahrung versichern kann, diese Gefahr noch geringer.“ Allein es ist nicht recht ersichtlich, warum bei dem Verfahren Wagners die Gefahr einer nachteiligen Beeinflussung der Rechtscheibung durch die Lautschrift größer sein soll als bei dem von Walter empfohlenen. Bei dem letzteren muß ihre Einwirkung sogar nachhaltiger sein, da sie in den drei ersten Monaten ausschließlich und dann noch eine Zeitlang neben der üblichen Schreibung benützt wird, während der Schüler die letztere in Wagners Lehrbuch von Anfang an vor sich sieht. Auch findet bei diesem eine fortwährende Gegenüberstellung der herkömmlichen Schrift und der lautlichen Umschreibung nicht statt. Denn in allen schriftlichen Übungen an der Wandtafel wie im Hefte wird nach Wagners Unterrichtsverfahren von Anfang an die erstere verwendet. Das herkömmliche Wortbild steht also in der Anschauung des Schülers durchweg an erster Stelle und erscheint ihm auch häufiger als die lautliche Umschreibung. Daher wird es sich auch fester und sicherer einprägen als diese. Indes kann man auch gegen das Verfahren Wagners das Be-

[1]) Kron, Die Methode Gouin oder das Serien-System in Theorie und Praxis, 2. Aufl., Marburg i. H., Elwert, 1900, S. 78 und Gouin, L'Art d'enseigner et d'etudier les Langues. 2e ed., Paris 1894, S. 192.

[2]) S. 44.

denken geltend machen, daß die Anschauung des Lernenden durch die ausgedehnte Anwendung der Lautschrift zu stark beeinflußt werde, und daß es sich daher empfehle, dieselbe zwar zur Bezeichnung der Aussprache einzelner Wörter, nicht aber zur Darstellung zusammenhängender Texte anzuwenden. Mögen nun auch die Ansichten darüber auseinandergehen, in welchem Umfang die Lautschrift beim fremdsprachlichen Unterricht anzuwenden sei, so läßt sich doch auch nicht verkennen, daß die früher gegen ihre unterrichtliche Verwertung erhobenen Bedenken zum großen Teile geschwunden sind.

15. Ausspracheregeln. Wird in der ersten Zeit des Unterrichts die Lautschrift ausschließlich angewendet, so bedarf der Schüler keiner Ausspracheregeln. Ist aber einmal der Übergang zu der herkömmlichen Schrift gemacht, und sollen die neu auftretenden Wörter richtig ausgesprochen werden, dann wird sich doch auch das Bedürfnis geltend machen, für die Aussprache gewisse Anhaltspunkte zu geben. Dieses Bedürfnis stellt sich natürlich sofort ein, wenn dem Schüler von Anfang an sämtliche Worte und Formen in der überlieferten Schreibung gegenübertreten. Nun ist es keineswegs notwendig, ja sogar ganz unzweckmäßig, von Anfang an alles Regelmäßige in der Aussprache und daneben alle Unregelmäßigkeiten in erschöpfender Weise darzubieten. Aber die Mitteilung der Hauptregeln und der allergebräuchlichsten Ausnahmen ist doch auch für den Anfang unabweisbar. Der Schüler sollte gleich anfangs nicht nur die englischen Laute in ihrer Eigenart auffassen und hervorbringen lernen, sondern auch mit dem Lautwert der Buchstaben in ihren verschiedenen Verbindungen wenigstens in den Hauptzügen bekannt gemacht werden. Er soll von Anfang an *hat* und *hate*, *far* und *fare*, *pure* und *but*, *rose* und *not*, d. h. den Laut der offenen und der geschlossenen Silbe unterscheiden. Er muß wissen, wie die Verbindungen *ea*, *ee*, *ie* und *ou* ausgesprochen werden; welchen Einfluß *r*, *w* und *i* oder *e* auf die Aussprache der benachbarten Laute ausüben. Er soll erfahren, in welchem Falle *s* und *th* stimmhaft, in welchem Falle stimmlos ausgesprochen werden. Er soll Kenntnis davon erhalten, wie die Endungen im allgemeinen ausgesprochen werden, daß z. B. *d* und *s* der Endung in der Aussprache sich nach derjenigen des vorangehenden Lautes richten. Er soll endlich über das allgemeine Gesetz der englischen Wortbetonung unterrichtet werden. Für den Anfang genügen einige Hauptregeln. Im weiteren Verlaufe des Unterrichts können und sollen andere gelegentlich nachgetragen werden, z. B. über die Aussprache des *s* in den Endungen *as*, *ase*, *ise*, *us*, *use*, der Vorsilben *de*, *re*, *pre* u. a.

Die Ausspracheregeln, könnte man vielleicht einwenden, sind unnütz. Denn die hergebrachte Orthographie ist im Englischen so unregelmäßig oder so regellos, daß die Kenntnis von Regeln keineswegs hinreicht, von der Schreibung eines Wortes mit Sicherheit auf seine Aussprache zu schließen. Dies ist aber nur teilweise zutreffend. Allerdings gibt es viele Buchstabenverbindungen, z. B. *ea* und *ou*, und zahlreiche Wörter, man denke z. B. an die verschiedenen Formen auf *ough*, die sich jeder Regel entziehen, und die daher einzeln gelernt werden müssen. Und dieser Umstand bildet für das Erlernen der englischen Sprache sowohl für die Schüler

in England beim Lernen der englischen Rechtschreibung und beim Leseunterricht wie für den Ausländer eine erhebliche Schwierigkeit. Allein neben dem vielen Unregelmäßigen gibt es auch sehr viel Regelmäßiges. Und es hieße die Schwierigkeit nur vermehren, wollte man dem Lernenden den Hinweis darauf vorenthalten.

Indessen wäre es verkehrt, den Unterricht in der Aussprache mit der Aufstellung von Regeln zu beginnen. Jeder Unterricht hat von dem bestimmten einzelnen Fall auszugehen und von mehreren gleichartigen Fällen auf dem Wege der Induktion zum Allgemeinen weiterzuschreiten. Der Schüler kann freilich den Schluß von dem Einzelnen und Besonderen zum Allgemeinen nur in beschränktem Maße selbständig vollziehen, dazu ist der ihm zu Gebote stehende Sprachstoff nicht umfangreich genug, er bedarf hierzu vielmehr der Anleitung von seiten des kundigen Lehrers. In diesem Sinne aber gilt die Forderung, daß von dem einzelnen Fall und nicht von der allgemeinen Regel auszugehen ist, von dem sprachlichen Unterricht überhaupt, wie insbesondere auch von dem Unterricht in der Aussprache. Dieser letztere hat daher mit der Darbietung von Musterwörtern zu beginnen. Und erst die Betrachtung derselben soll die Auffindung der Regel ergeben. Die so gefundene Regel ist aber keineswegs auswendig zu lernen. Soll der Schüler auf die richtige Aussprache eines neu auftretenden Wortes hingeleitet werden, so genügt es vollkommen, ihn an das entsprechende Musterwort zu erinnern. Damit ist nicht ausgeschlossen, daß er von Zeit zu Zeit auf Grund der von dem Lehrer an die Hand gegebenen Beispiele, und solche muß der Lehrer immer in reicher Auswahl zur Hand haben, die Regel aufs neue formuliert.

16. Macht der heimatlichen Mundart. Von Anfang an soll der Schüler die fremden Laute nicht nur hören, sondern auch selbst hervorbringen, nicht nur das Ohr, sondern auch die Zunge üben. Nun sind beide, Ohr und Zunge, meist schon einigermaßen gebildet und an fremde Laute gewöhnt, wenn der Schüler anfängt, Englisch zu lernen. Dies ist durch den Unterricht im Französischen geschehen, der in den meisten Schulen dem Unterricht im Englischen vorangeht. Das letztere ist aber in der Aussprache so grundverschieden von dem ersteren, daß auch die durch den französischen Unterricht schon etwas geschmeidiger gewordenen Sprachwerkzeuge, und nicht bloß die Zunge allein, sich an völlig neue und ungewohnte Stellungen und Bewegungen gewöhnen müssen. Nun sagt man wohl, die jugendlichen Sprachwerkzeuge seien noch weich und geschmeidig und deshalb bildsamer und fähiger, sich an neue Artikulationen zu gewöhnen, als die von Leuten in vorgerückteren Jahren. Allein wie schwer es diesen jugendlich geschmeidigen Sprachwerkzeugen wird, sich den zur Aussprache der fremden Laute notwendigen Stellungen und Bewegungen anzupassen, werden die Lehrer in der Praxis des Unterrichts oft genug erfahren, insbesondere in solchen Städten, die von den großen Heerstraßen des menschlichen Verkehrs etwas abseits liegen und daher noch viel mehr unter der Herrschaft der heimischen Mundart stehen als die großen Verkehrsmittelpunkte. Die lateinische Sprache hat durch diejenigen, welche sie sprachen, desto größere Veränderungen in ihrem Lautbestande erfahren,

je weiter sie von Latium entfernt wohnten. Die englische Sprache wird in Deutschland desto schwerer lautlich angeeignet, je weiter die sie Lernenden von England entfernt sind. Norddeutsche werden weniger Mühe haben, sich die englische Aussprache anzueignen, als die Bewohner von Mittel- und Süddeutschland. Zwar gibt es englische Laute, welche auch ihnen durchaus fremd sind, wie das *th*. Aber im Vorteil sind sie dadurch, daß ihnen die stimmhaften Laute geläufig sind, und daß sie in der Aussprache *d* und *t*, *b* und *p*, *g* und *k* unterscheiden, was beides in Mittel- und Süddeutschland durchaus nicht immer der Fall ist. Dem Lehrer erwächst daher die Aufgabe, dahin zu wirken, daß sich die Eigenheiten der heimischen Aussprache bei der Hervorbringung der englischen Laute nicht geltend machen. Diese in süddeutschen Schulen besonders schwierige Aufgabe wird aber erleichtert, wenn die Schüler in dem ganzen vorangehenden und gleichzeitigen Unterricht in der Muttersprache an sorgfältige und reine Aussprache gewöhnt werden.

17. Aussprache der Wörter im Satzzusammenhange. Es genügt selbstverständlich nicht, wenn die Schüler die einzelnen Laute oder Wörter auszusprechen imstande sind. Sie müssen von vornherein lernen, Verbindungen von Wörtern im Zusammenhange des Satzes nicht nur aufzufassen und zu verstehen, sondern auch richtig und geläufig auszusprechen. Die Musterwörter sind daher alsbald zur Bildung von Sätzen zu verwerten. Hierzu ist aber erforderlich, daß die Schüler gleichzeitig mit der Form auch die Bedeutung der Wörter kennen lernen. Es ist nicht richtig, wenn zur Einübung der Aussprache Wörter geboten werden, von deren Bedeutung der Schüler keine Ahnung hat. So sehr im Anfangsunterrichte die Bewältigung der Form und der Aussprache in den Vordergrund treten muß, so ist es doch unzulässig, nur Formen ohne Inhalt, Worte ohne Sinn einzuüben. „Ein Begriff muß bei dem Worte sein.“ Soll nun aber die Aussprache nicht bloß an einzelnen Wörtern, sondern an ganzen Sätzen geübt werden, so ist es doppelt notwendig, von jedem Wort die Bedeutung zu kennen, wenn es auch zunächst und in erster Linie der Aussprache wegen dargeboten und gelernt wird. Bei der Übung der Aussprache an Sätzen, die aus den Musterwörtern gebildet sind, kann sich naturgemäß manches anschließen, was eigentlich zur Formenlehre oder zur Syntax gehört, so z. B. die Bildung des sog. angelsächsischen Genitivs, der Mehrzahl der Hauptwörter und der 3. Person der Einzahl des Präsens, die Bildung des Präteritums und des Partizips der Vergangenheit bei den schwachen Zeitwörtern, die Bildung des Futurs, Perfekts und Plusquamperfekts. Dabei werden bereits manche Eigenheiten der Wortstellung und manche Anglizismen vorkommen. Im praktischen Unterricht kann man eben Laut, Wort und Satz so wenig trennen, wie sie im Leben der Sprache getrennt sind: alle drei sind daher gemeinsam zu lehren. Immerhin ist aber für den Anfang das Hauptgewicht auf die Aussprache zu legen. Deshalb ist es hier von keinem großen Belang, ob die einzelnen Sätze unter sich in einem inneren Zusammenhang stehen, und es genügt zur Erreichung des nächsten Zieles, daß die Musterwörter im Zusammenhang eines Satzes erscheinen. Deshalb ferner sind die Übungen anfangs nur mündlich: und deshalb end-

lich ist für den Anfangsunterricht die beständige Mitwirkung des Lehrers unerläßlich. Denn er allein kann die Wörter und Sätze richtig vorsprechen und zugleich darüber wachen, daß die Schüler das Vorgesprochene genau und richtig nachbilden.

18. Fortgesetzte Pflege der Aussprache. Sind die englischen Laute und die Hauptregeln der englischen Aussprache oder, was fast dasselbe ist, der englischen Rechtschreibung an den Musterwörtern und den aus ihnen gebildeten Sätzen eingeübt, so ist der erste schwere Schritt zur Aneignung der englischen Sprache getan. Der Unterricht wendet sich nunmehr sofort dem Lesen und der es begleitenden Darstellung der Grammatik zu. Als Übergang ist die Durchnahme einiger Gedichte zu empfehlen, damit nach der vorwiegend formellen Beschäftigung mit der Aussprache auch Gemüt und Phantasie Anregung erhalten. Diese Gedichte sind in bezug auf Aussprache gründlich einzuüben, auch ist es gut, eines oder das andere auswendig lernen zu lassen.

Wenn nun der einleitende Ausspracheunterricht beendigt ist, so darf doch auf allen folgenden Stufen die Aussprache durchaus nicht vernachlässigt werden, und man kann es daher nur billigen, wenn der Lehrer auch auf den obersten Klassenstufen jeden neu auftretenden englischen Text grundsätzlich zuerst selbst den Schülern vorliest. Zunächst gilt es, das bisher Gelernte, vor allem die richtige Bildung der Sprachlaute, festzuhalten. Wie der Taubstummenlehrer auch auf den höheren Stufen des Unterrichts die Kinder immer wieder zu sorgfältiger Lautbildung anhalten muß, so liegt dem Lehrer der neueren Sprachen ob, gegenüber der natürlichen Neigung der Schüler, sich in der Aussprache gehen zu lassen, mit unerbittlicher Ausdauer auf reine und sorgfältige Aussprache zu dringen. Hat er dabei doch auch gegen die Einwirkung der Muttersprache und besonders der heimatlichen Mundart zu kämpfen. Dazu kommt, daß das im Anfangsunterricht über die Aussprache Gebotene noch vielfacher Ergänzung bedarf. Und so sind denn auch im Fortgange des Unterrichts noch sehr viele Einzelheiten nachzutragen. Diese werden sich im Laufe des Lesens und des grammatischen Unterrichts von selbst aufdrängen, sie werden sich aber auch zum großen Teil an das anschließen, was die Schüler in dem einleitenden Ausspracheunterricht in einem gewissen Zusammenhang gelernt und sich eingeprägt haben.

18a. Sprechmaschine. Seitdem Th. A. Edison im Jahre 1877 zuerst die öffentliche Aufmerksamkeit auf die Bedeutung lenkte, die der von ihm erfundene Phonograph für den Sprachunterricht hat, ist er vielfach für diesen Zweck verwendet worden, sei es in der ursprünglichen Form oder in der von dem Hannoveraner Emil Berliner 1887 weiter entwickelten Form des Grammophons,[1]) zuerst, soweit bekannt, seit 1900 an dem von B. Bouvier geleiteten neufranzösischen Seminar der Universität Genf, sodann, seit 1903, in den „International Correspondence Schools“ zu Scranton (Pennsylvanien), weiter 1904 von der Italienerin Pia Padovani, die in ihrer damals erschienenen „Novissima Grammatica per lo studio della lingua inglese“ vom

[1]) Grammophon ließe sich übersetzen durch: Plattenmaschine, Phonograph durch: Walzenmaschine.

Phonographen ausging. 1905 führte der bekannte Abbé Rousselot die neue Erfindung in einem Pariser Ferienkursus vor und schon 1907 wurde sie in der Cambridger „Perse School“ in Gebrauch genommen. Erst etwas später trat Deutschland in die Bewegung ein, und zwar war es die Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung in Berlin, die zuerst die Grammophone für den Sprachunterricht verwertete. Besonders anspornend wirkte in Deutschland auf die Verwertung der neuen Erfindung im Unterricht der 1908 auf dem 13. deutschen Neuphilologentage in Hannover gehaltene Vortrag des bekannten Lautforschers Panconcelli-Calzia: „Die Verwendung des Phonautographen auf den verschiedenen Stufen des neusprachlichen Unterrichts“ (Bericht S. 86 ff.), und die Vorführungen desselben Gelehrten sowie Dr. Driesens auf der Frankfurter Tagung von 1912 haben diese Wirkung noch weiter vertieft. Auf Grund der zahlreichen Erfahrungen, die seitdem mit dem neuen Unterrichtsmittel gemacht worden sind, kann man sagen, daß die Sprechmaschine im fremdsprachlichen Unterrichte zweifellos wertvolle Dienste leisten kann. Sie vermag gewiß den Lehrer nicht zu ersetzen, denn sie ist eben eine Maschine, der bei aller Treue in der Wiedergabe namentlich der Selbstlauter doch weder das Auge des Sprechenden zu Gebote steht, noch sein Mienenspiel und Gesichtsausdruck, noch seine Bewegungen, alles Dinge, die sehr viel zur deutlichen Erfassung der Rede beitragen. Aber andererseits hat die Sprechmaschine ganz unleugbare große Vorzüge. Sie wird nie müde, nie heiser, nie ungeduldig, sie hat keine Nerven. Auch das mangelhafteste klangliche Erinnerungsvermögen des Lernenden kann sie nicht aus der Fassung bringen. Beliebig oft, langsamer oder schneller, wie es gewünscht wird, wiederholt sie jeden Text immer von neuem und ermöglicht dadurch auf Grund der Beobachtung eine genaue Erfassung der gesprochenen Sprache, besonders des Rhythmus, des Tonfalls, der Sprachmelodie, Besonderheiten, deren Wichtigkeit niemand unterschätzen kann, die aber doch für den Ausländer wegen ihres flüchtigen Charakters schwer zu erfassen und festzuhalten sind. Die Sprechmaschine ermöglicht ferner das Anhören verschiedener Stimmen und beugt dadurch wirksam der Gefahr einer einseitigen Gewöhnung des Gehörs vor. Sie ist in erster Linie wertvoll für das Selbststudium des Lehrers und bietet ihm ein heilsames Gegengewicht gegen die unvollkommene Aussprache der Schüler, der er in der Klasse nur zu sehr ausgesetzt ist. Namentlich in der Zeit nach dem Weltkriege mit den tiefgreifenden Störungen, die er in die gegenseitigen Beziehungen der Völker hereingetragen hat, wo die Neuphilologen nicht in der Lage sind, sich durch Aufenthalt im Auslande selbst auszubilden, ist die Sprechmaschine nach der sprachlichen Seite ein gar nicht zu unterschätzender Ersatz. Im Interesse der Fortbildung der neusprachlichen Lehrerschaft sollte daher jede höhere Schule in den Besitz einer Sprechmaschine mit möglichst zahlreichen Platten gesetzt werden. Die früher auf Auslandsstipendien verwendeten Gelder haben zunächst keine Verwendung mehr, sollten aber dafür jetzt zur Anschaffung von Sprechmaschinen für die höheren Schulen verwendet werden, — das würde gute Früchte tragen und zweifellos zu einer Hebung des neusprachlichen Unterrichts führen. Wenn einmal eine solche Maschine für eine höhere Schule

angeschafft ist, die allerdings einen einmaligen Kostenaufwand von ein paar hundert Mark bedingt, so können die dafür verwendbaren Platten ganz allmählich angeschafft werden; so wie man jedes Jahr eine Anzahl neuer Werke in die Lehrerbücherei einstellt, so sollte man von Jahr zu Jahr eine Anzahl neuer Platten für die Sprechmaschine der Schule anschaffen, um den Lehrern der neueren Sprachen eine recht reiche Möglichkeit zur praktischen Weiterbildung zu geben. Es gibt schon jetzt eine große Auswahl solcher Platten, auf denen man wertvolle Sprachproben hervorragender Redner und Vortragsmeister finden kann, Reden von Lloyd George, Asquith, Bonar Law, Churchill, Taft, berühmte Auftritte aus Shakespeares Stücken, ausgewählte Abschnitte aus Dickens, klassische Gedichte, auch gesungene Lieder, manche solcher Texte sogar im Vortrage zweier verschiedener Sprecher, wie das z. B. vorliegt für die Rede des Antonius im Julius Cäsar, das Selbstgespräch Hamlets über den Tod, Tennysons Charge of the Light Brigade u. a. m., so daß der Lehrer damit eine wertvolle Gelegenheit zu lehrreichen vergleichenden Studien gewinnt. Ein über große Erfahrung auf diesem Gebiete verfügender Kenner wie Otto Driesen[1]) sagt hierzu: „Hat erst der Lehrer Freude gefunden an dem persönlichen Verkehr mit den ihm zugänglichen grammophonischen Aufnahmen, dann wird er sich nicht für zu vollkommen halten, im stillen Kämmerlein selbst als Schüler zu lauschen den Lauten und Worten, den Reden und Gedichten, den Liedern und der Musik des fremden Volkes, dessen Sprache, also dessen Seele er sich einst zum Studium wählte. Zusammenhänge werden sich ihm klären, psychologische, ästhetische, stilistische, etymologische, die er früher, als er nur las, überhörte. Von neuen Eindrücken und Erkenntnissen bewegt, wird er immer wieder als bereicherte, glückliche, also frohe Persönlichkeit vor seine Klasse treten, und sein bloßes Erscheinen wird Freude um ihn verbreiten, die Freude zur Arbeit! Kann doch ein einziger neuer Gedanke das Gesicht des geistigen Arbeiters auf Tage hinaus verklären."

Im Unterrichte wird man die Sprechmaschine nicht jede Stunde verwenden, sondern nur von Zeit zu Zeit, und in diesem Sinne wird sie auch von der Bayerischen Schulordnung (1914) empfohlen, dann aber bildet sie ein belebendes und anregendes Hilfsmittel. Otto Driesen hat gefunden, daß die Verwendung des Grammophons zu einer überraschenden Steigerung der sprachlichen Leistungen nach ihrer lautlichen Beschaffenheit führt und daß die Sprachfähigkeit da am größten ist, wo das Grammophon vom ersten Jahre an zielbewußt gebraucht worden ist. Für eine ganze Reihe neuerer Lehrbücher gibt es zu vielen der darin enthaltenen Texte Sprachlehrplatten, so für die englischen Lehrbücher von Thiergen, Dubislav und Boek, Fehse, Nader und Würzner, Ferd. Schmidt, Toussaint-Langenscheidt, Cliffe-Ellmer-Hinstorff u. a. m., und das erhöht natürlich den Wert dieser Bücher. Doch

[1]) Oberlehrer Dr. Otto Driesen, Das Grammophon im Dienste des Unterrichts und der Wissenschaft, I S. XXIV, Berlin 1913, Verlag der deutschen Grammophon-Aktiengesellschaft Berlin S 12, Ritterstraße 35. — Einen Ueberblick geben außer dem genannten Werke auch die Kataloge der Zentralstelle für das phonographische Unterrichtswesen von der Verlagsbuchhandlung Wilhelm Violet in Stuttgart.

warnt auch Otto Driesen vor allzu häufiger oder gar regelmäßiger Verwendung der Sprechmaschine in Verbindung mit dem eingeführten Lehrbuche und empfiehlt, nur Höhepunkte der darin enthaltenen Texte mit der Maschine vorzuführen, Abschnitte, die nach der inhaltlichen oder sprachlichen Seite besonderen Wert haben. In diesem Sinne wird sich das neue Hilfsmittel gewiß zahlreiche neue Freunde in der neusprachlichen Lehrerschaft erwerben. In früherer Zeit, als das Grammophon unsern Schulen noch so gut wie unbekannt war, hatte der Neubearbeiter dieses Buches in Leipzig eine „Deutsche Zentralstelle für fremdsprachliche Rezitationen“ eingerichtet, die von 1899 bis 1907 bestand und während dieser Zeit im ganzen etwa 200000 Personen, meist Schülern höherer Lehranstalten in mehreren hundert deutschen Städten, das Anhören von Rezitationen englischer und französischer Vortragsmeister vermittelte. Diese Einrichtung wurde damals von der neusprachlichen Lehrerschaft dankbar und oft sogar begeistert anerkannt, wie aus zahlreichen in Zeitungen und Zeitschriften veröffentlichten Urteilen hervorging, da man vielfach erst bei diesen Rezitationen inne wurde, welch große Bedeutung ein kunstgerechter Vortrag für die höheren Aufgaben des Sprachunterrichts hat. Unter den heutigen Verhältnissen ist eine solche Einrichtung natürlich nicht möglich, aber in gewissem Maße kann sie jetzt durch Verwendung des Grammophons ersetzt werden, und man muß wünschen, daß die Schulen recht reichlich von diesem Mittel Gebrauch machen.

III. Lesen.

19. Beginn und Aufgabe des Lesens. Wie viel Wochen die Einführung in die englische Aussprache in Anspruch nimmt, läßt sich nicht ein für allemal bestimmen. Dagegen wird kein Zweifel darüber obwalten, daß sofort nach Erledigung der Lautlehre mit dem Lesen zusammenhängender Texte begonnen werden kann. Dies wird einerseits durch die außerordentliche Einfachheit der englischen Sprachformen und ihre nahe Berührung mit den deutschen Wortbildungen, anderseits durch den Umstand nahegelegt, daß die Schüler, die sich in höheren Schulen der Erlernung der englischen Sprache widmen, meist schon ein gewisses Maß sprachlicher Bildung mitbringen. Selbstverständlich wird man auch das Lesen so einrichten, daß man mit dem Leichteren beginnt und erst allmählich zum Schwierigeren fortschreitet. Jedenfalls hat es, wie im deutschen, so auch im fremdsprachlichen Unterricht den Mittelpunkt zu bilden. Ist es doch vorzugsweise berufen, dem Schüler, der eine fremde Sprache lernt, alles das zu bieten, was den Angehörigen dieser Sprache nicht nur das Lesen von Büchern, sondern auch der tägliche Umgang mit den Volksgenossen bietet, es soll ihm gewissermaßen den Aufenthalt in dem fremden Lande und unter dem fremden Volke ersetzen und ihm die Gedanken- und Gefühlswelt desselben erschließen. Aus dem Lesestoff hat er den Sprachstoff zu schöpfen, der dem fremden Volke dazu dient, seine Gedanken und Empfindungen, wie die Beziehungen und Bedürfnisse des äußeren Zusammenlebens zum Ausdruck zu bringen.

20. Form und Inhalt. Beim Lesen haben Form und Inhalt den gleichen Anspruch auf sorgfältige Beachtung. In erster Linie hat es freilich den Zweck, den Schüler mit dem Wortschatz der fremden Sprache, mit den Eigentümlichkeiten ihrer Wort- und Satzbildung bekannt zu machen. Allein das Interesse des Lesers muß doch über das Äußere der sprachlichen Form hinausgehen und auf die Erfassung des inneren Gehaltes gerichtet sein. Man könnte ja, um eine fremde Sprache zu lernen, sich auf die Einprägung des Wortschatzes und der Grammatik beschränken. Und tatsächlich hat es auch Leute gegeben, die diesen Weg nicht ganz ohne Erfolg eingeschlagen haben. Aber das auf solche Weise erworbene Wissen von der Sprache ist doch nur ein halber, unzureichender Besitz. Denn ihr wahres Leben und ihren wirklichen Sinn enthüllen die Worte zum großen Teil erst in dem Zusammenhang der Gedanken und in der geistigen Umgebung, in der sie auftreten. Oft genügt schon ein kurzer Satz, um ihre Bedeutung ins rechte Licht zu setzen. Oft aber tritt diese erst dann in voller Klarheit zutage, wenn die Worte als Glieder eines größeren Satzganzen oder einer zusammenhängenden Gedankenreihe erscheinen. Von diesem Gesichtspunkte ausgehend hat Gouin in den Übungsstücken seiner Reihen die einzelnen Sätze zu einem zusammenhängenden Ganzen aneinandergereiht. Und wie die Volksschule schon auf den unteren Stufen die deutsche Sprache an zusammenhängenden Lesestücken lehrt, so gibt die höhere Schule die Unterweisung in der fremden Sprache, indem sie dem Schüler zusammenhängende Sprachstücke vorlegt, die in ihrer Weise gleichfalls Bilder und Gedanken, wenn auch in zwangloserer Form, als es bei Gouin der Fall ist, aneinanderreihen, und indem sie auf den höheren Stufen ganze Werke hervorragender Schriftsteller behandelt. Wenn Gouin verlangt, daß man sich bei Durchnahme der Übungsstücke die in denselben dargestellten Handlungen und Vorgänge mit der ganzen Kraft seines Vorstellungsvermögens vergegenwärtige, so muß die Schule nicht weniger darauf bestehen, daß der Schüler den Inhalt der Lesestoffe mit allen Kräften des Geistes und Gemütes erfasse und in seiner inneren Anschauung lebendig gestalte. An den Lehrer aber tritt die Forderung heran, dem Inhalte des Gelesenen jederzeit Rechnung zu tragen und sich immer und immer wieder zu überzeugen, ob er richtig verstanden und zum geistigen Eigentum der Schüler geworden ist. Es darf nicht sein, daß ganze Seiten nacheinander von den Schülern gelesen und übersetzt werden und daß diese nachher über das Gelesene keine Rechenschaft zu geben vermögen. Aber ebensowenig darf das Gefallen an dem Inhalt etwa einer spannenden Erzählung übermächtig werden und zu oberflächlicher Betrachtung der sprachlichen Form des Textes verleiten.

21. Auswahl des Lesestoffes mit Rücksicht auf die Form. Wenn der Lesestoff die Aufgabe hat, einerseits die Kenntnis der englischen Sprache, anderseits eines wertvollen, dem jeweiligen Bildungsstande der Schüler angemessenen Inhalts zu vermitteln, so ist bei der Auswahl diesem doppelten Gesichtspunkte Rechnung zu tragen. Was nun die Form betrifft, so besteht kein Zweifel, daß die Schule die englische Sprache in ihrer gegenwärtigen Gestalt zu lehren hat. Kommt ihr doch, und zwar dem Gymnasium wie der Realschule, die Aufgabe zu, den Schüler für den geistigen Verkehr mit

dem heutigen England und den wichtigsten Ländern, in denen Englisch gesprochen wird, vornehmlich also Nordamerika, vorzubereiten. Zunächst ist wohl die Prosa und zwar die einfache Sprache des Umgangs, allerdings des Umgangs der gebildeten Kreise, ins Auge zu fassen. Dabei braucht man keineswegs das „gesprochene Englisch" zu der Schriftsprache in Gegensatz zu stellen. Denn es gibt Schriftsteller genug, in deren Werken die Umgangssprache der Gebildeten zur Darstellung kommt. Allmählich aber sollen die Stilarten verschiedener Gebiete, die erzählende, geschichtliche und wissenschaftliche Prosa mit dem ihnen eigentümlichen Wortschatz Berücksichtigung finden. Daß die Werke der Dichtung von den Schullesestoffen nicht ausgeschlossen bleiben dürfen, ist bei der hervorragenden Bedeutung der Dichtung für den Unterricht und die Jugendbildung wie bei dem Reichtum des englischen Schrifttums an den edelsten Blüten der Dichtung als selbstverständlich zu erachten. Schon im Vorausgehenden wurde das Lesen und Lernen von Gedichten gewissermaßen als Abschluß und erste Anwendung der Lehre von der Aussprache und als Übergang zur Lektüre empfohlen. Im weiteren Verlaufe des Unterrichts darf die Behandlung poetischer Werke nicht fehlen, und in den oberen Klassen jedenfalls der neunklassigen Realanstalten müssen die Schüler, soweit irgend möglich, auch mit den Dramen Shakespeares, des größten englischen Dichters, bekanntgemacht werden. Die Beschäftigung mit Shakespeare führt aber von selbst zur Anschauung der englischen Sprache früherer Zeit. Dahin führt aber auch nicht selten die Dichtung der neueren Zeit, da die Dichter gerne altertümliche Ausdrücke und Wendungen gebrauchen. Aufgabe des Lehrers wird es sein, den Unterschied zwischen dem Sprachgebrauche der Gegenwart und dem früherer Zeiten hervorzuheben oder noch besser durch die Schüler finden zu lassen und für die praktische Anwendung dem ersteren sein Recht und seine Bedeutung zu wahren.

22. Auswahl der Lesestoffe mit Rücksicht auf den Inhalt. In bezug auf den Inhalt muß der Lesestoff vor allem so gewählt werden, daß er dem Alter und dem Bildungsgrade der Schüler angemessen ist. Selbstverständlich ist alles sittlich Anstößige von vornherein abzuweisen. Es ist zwar zu beachten, daß die Schüler, die Englisch zu lernen beginnen, meist keine Kinder mehr sind und daher als Lesestoff eine kräftigere geistige Kost verlangen als die, welche dem Kindesalter geboten wird. Auf der anderen Seite ist alles auszuschließen, was, obwohl an sich gut und wertvoll, über den Gesichtskreis der höheren Schulen hinausgeht. Beides scheint sich von selbst zu verstehen. Wenn man indes die Verzeichnisse der für den Schulgebrauch bearbeiteten Werke durchsieht, so kommt man nicht selten auf den Gedanken, daß bei ihrer Auswahl bald nach der einen, bald nach der anderen Richtung fehlgegriffen wurde. Die Auswahl ist eben durch die Ansicht und den Geschmack des Bearbeiters bedingt; und über diesen läßt sich nicht streiten. Indes ist doch tatsächlich auch in der Frage der Schullektüre eine gewisse Übereinstimmung angebahnt, wie aus den Erhebungen über die in den Schulen gelesenen Schriftsteller hervorgeht.[1])

---

[1]) Reichel, Englischer Lektüre-Kanon. Marburg, Elwert. 4. Aufl. 1912.

Den weiteren Bemühungen der beteiligten Lehrer bleibt es vorbehalten, für jede Stufe des Unterrichts wie für jede Gattung von Schulen Passendes vorzuschlagen und Unpassendes auszuscheiden. Doch wird der Umfang der eingeführten Lesestoffe ein viel weiterer sein müssen als bei den alten Sprachen, und die Stoffreihe selbst wird hinsichtlich der Werke, die sie enthält, fortwährender Sichtung und Ergänzung bedürfen, weil die Literatur im Laufe der Jahre stets neue Schöpfungen hervorbringt, und die Schule sowohl hinsichtlich des Inhalts wie der sprachlichen Form mit dem Schaffen der Gegenwart in steter Fühlung bleiben muß.

23. Die geschichtliche Prosa. Innerhalb der ungebundenen Rede sind solche Schriftsteller oder Werke zu empfehlen, welche geeignet sind, dem Leser das Verständnis für das englische und amerikanische Leben in Vergangenheit und Gegenwart, für die politische und die Kulturgeschichte des englischen und amerikanischen Volkes zu erschließen und ihn mit dem Charakter von Land und Leuten, mit den fremden Sitten und Einrichtungen bekannt zu machen. Daß bei der Auswahl auch die Geschichte von U. S. Amerika berücksichtigt werden muß, ist eine Forderung, die mit der weltpolitischen Bedeutung dieses Staates auf das engste zusammenhängt, und die unsere Schulen nicht mehr ablehnen können. Staatsmännische Persönlichkeiten wie Georg Washington und Abraham Lincoln, um hier nur solche zu nennen, die ganz der Geschichte angehören, haben auch für unsere Jugend bildenden Wert, und zwei so denkwürdige Urkunden wie die Unabhängigkeitserklärung der Vereinigten Staaten und die Abschiedsbotschaft G. Washingtons an das amerikanische Volk sollten allen unsern Englisch lernenden Schülern zugänglich gemacht werden. Alle Schüler sollten eine kurzgefaßte und einfach geschriebene Geschichte des englischen Volkes, etwa die von Chambers, lesen. Außerdem sollten sie einige Perioden der englischen Geschichte in breiterer, ausführlicherer Darstellung kennen lernen. Zu diesem Zwecke eignen sich die Werke von Green und Macaulay ganz besonders, von ersterem einzelne Abschnitte aus *Short History of the English People*, z. B. über die Zeit der normannischen Eroberung, über die Verfassungskämpfe des dreizehnten Jahrhunderts, über den hundertjährigen Krieg zwischen England und Frankreich, über die Reformation und ihre Folgen, über den Kampf Karls I. gegen die Puritaner usw., von letzterem einzelne seiner Essays und Abschnitte aus der *History of England*, so z. B. über die Vorgänge der Jahre 1688 und 1689, die man mit dem Namen Revolution bezeichnet. Weniger geeignet für die Schule ist Macaulays Darstellung der englischen Geschichte vor der Restauration. Sie ist zwar glänzend geschrieben, bietet aber nicht eine Erzählung der Ereignisse, sondern vielmehr Betrachtungen über die Entwicklung der englischen Geschichte, welche die Kenntnis der Tatsachen voraussetzen. Die eigentliche Geschichtserzählung beginnt erst mit der Regierung Jakobs II.; von dieser wird sich jedoch besser als die Geschichte des Herzogs von Monmouth die der sog. Revolution für die Schule eignen, und zwar deshalb, weil die Ereignisse derselben für die politische Wesensart des englischen Volkes überaus bezeichnend und lehrreich sind, und weil sie die Grundlage und den Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung der politischen Verhältnisse bildet. Neben Green und Macaulay

lassen sich noch andere geschichtliche Werke nennen, so die *Tales of a Grandfather* von Scott, Abschnitte aus Freemans *History of the Norman Conquest*, für die oberste Klasse Seeleys *Expansion of England* u. a. Gerade Seeleys Werk ist sehr geeignet, unsere Jugend zu kritischem Nachdenken über Englands Weltpolitik anzuregen, und verdient daher mehr Beachtung als manche Bücher, die im Sinne einer einseitigen Verherrlichung Englands verfaßt sind.

Neben der eigentlichen Geschichtserzählung kommt noch die Beschreibung von Land und Leuten in Betracht. Berühmt ist das dritte Kapitel von Macaulays *History*, die Beschreibung von England im Jahre 1685. Allein so anziehend dieselbe ist, dürfte sie sich als Schullesestoff doch weniger eignen, weil sie eben ausschließlich Beschreibung ist und als solche etwas ermüdet. Besser eignen sich die Schilderungen Irvings in seinem *Sketch Book*, weil sie fast immer mit einer wenn auch noch so einfachen Erzählung verknüpft sind. Und daß die beste und anschaulichste Beschreibung diejenige ist, welche die Dinge nicht als ein Nebeneinander aufzählt, sondern nacheinander in der Erzählung einer Handlung oder Begebenheit vor Augen führt, hat Lessing[1]) an dem Beispiel Homers gezeigt. Die Erzählung, die Handlung vermißt man auch in manchen *Sketches* von Dickens, so lebhaft und frisch sie auch sonst geschrieben sind. Wie die Sprache besser durch das Beispiel als durch die Regel gelernt wird, so lernt man die öffentlichen und privaten Verhältnisse besser durch die Erzählung eines bestimmten Falles als durch allgemeine Schilderung. Die Stellung eines *squire* und sein Verhältnis zur Gemeinde und ähnliche Dinge lernt man besser durch die Geschichte eines bestimmten einzelnen *squire* kennen als durch eine Schilderung der ganzen Gesellschaftsklasse, welche diesen Titel trägt. Im ganzen ist also die Erzählung wirksamer als die Beschreibung, und deshalb ist sie auch als Schullesestoff, wo es angeht, vorzuziehen.

Zu den geschichtlichen Darstellungen gehören auch die Parlamentsreden, die für Schulzwecke empfohlen[2]) und zum Teil auch für diesen Zweck bearbeitet worden sind. Es läßt sich nicht leugnen, daß das Studium solcher Reden als unmittelbarer geschichtlicher Zeugnisse einen wertvollen Einblick in das staatliche und parlamentarische Leben Englands gewährt. Jedenfalls aber muß das Lesen von Parlamentsreden der obersten Stufe des Unterrichts vorbehalten bleiben, weil erst auf dieser eine sichere Grundlage des Verständnisses, nämlich eine entsprechende Kenntnis der jeweiligen geschichtlichen Vorgänge vorausgesetzt werden kann. Viele Schulen werden aus Mangel an Zeit auf diese Stoffe verzichten müssen.

24. Anderweitige Prosalektüre. Es läßt sich nicht verkennen, daß ein ausschließlich geschichtlicher Lesestoff nur eine beschränkte und einseitige Kenntnis des englischen Sprachschatzes gewährt. Und doch sollte auch die Sprache des technischen und kaufmännischen Lebens, des Alltagsverkehrs und des Familienlebens zu ihrem Rechte kommen. Nun gibt es ja bekanntlich in England eine überaus reiche Romanliteratur, welche die

---

[1]) Laokoon Kap. 16.

[2]) Perle, Die Auswahl der Shakespearelektüre. Lehrproben u. Lehrgänge, 13. Heft, 1887.

Kenntnis des Familienlebens und der Umgangssprache der verschiedenen Bevölkerungsklassen zu vermitteln geeignet ist.[1]) Es ist nur mißlich, daß die meisten der Romane, die zu empfehlen wären, wie die von Dickens, Thackeray u. a., auch die historischen Romane von Scott, so umfangreich sind, daß die Schule kaum hoffen darf, sie zu bewältigen, zumal die Umgangssprache schwieriger ist als die geschichtliche Prosa. Doch wird der Schüler auch aus kleineren Werken dieser Art, z. B. dem *Christmas Carol* von Dickens, dem *Little Fauntleroy* von Mrs. Burnett, aus *Tom Brown's Schooldays* von Hughes, eine wenn auch keineswegs vollständige, doch nicht zu verachtende Kenntnis der englischen Umgangssprache gewinnen. Als Ergänzung solcher Werke kann für Schulen, die etwas mehr Zeit für den englischen Unterricht zur Verfügung haben, ein kleines Büchlein von Crump, *English as it is spoken*, empfohlen werden, das in gut geschriebenen Gesprächen über das Wetter, die Eisenbahn, die Schule usw. die Ausdrücke des Alltagslebens kennen lehrt. Daß endlich Zeitungen und Zeitschriften eine sehr ergiebige Quelle für die Kenntnis des englischen Lebens in seinen verschiedenen Äußerungen und Gestaltungen wie für die Gewinnung eines vielseitigen, im täglichen Verkehre verwendbaren Sprachschatzes bilden, unterliegt keinem Zweifel. Doch wird die Schule wohl nur ausnahmsweise dazu kommen, aus dieser Quelle zu schöpfen. Die Bearbeitung der Nr. 31725 der *Times* von Landmann[2]) dürfte sich, so fesselnd und lehrreich die Arbeit an sich ist, auch für die oberen Klassen nicht wohl zum Lesen eignen. Vor dem Kriege war es an manchen Schulen üblich, illustrierte englische Zeitschriften während der Pausen bei den Schülern der Oberklassen umlaufen zu lassen, soweit man sie ihnen nicht in einem besonderen Lesezimmer zur Verfügung stellen konnte. Schon das Betrachten der Bilder in Verbindung mit dem Lesen der darunter stehenden Unterschriften kann manche Kenntnis englischen Lebens und zeitgenössischer englischer Sprache vermitteln, und darum ist zu erwägen, ob diese Einrichtung nach dem Kriege wieder aufgenommen werden und weitere Verbreitung finden könnte.

Die Sammlungen von Schulausgaben französischer und englischer Schriftsteller, die in Leipzig in dem Verlage von Tauchnitz, Teubner, Renger, Freytag, Velhagen & Klasing, Stolte, Dyk, Roßberg, Nemnich, in Dresden bei Kühtmann, in Berlin bei Weidmann und Langenscheidt, in München bei Lindauer, in Glogau bei Flemming, in Gotha bei Perthes, in Bamberg bei Buchner, in Frankfurt a. M. bei Diesterweg, in Paderborn bei Schöningh und in Heidelberg bei Winter unter der Leitung sachkundiger und erfahrener Schulmänner erschienen sind, bieten für den Lesebedarf der verschiedenen Unterrichtsanstalten und Unterrichtsstufen eine reiche Auswahl.

[1]) Flagstad (Psychologie der Sprachpädagogik S. 268) hebt mit Nachdruck hervor, daß der moderne Durchschnittsroman, der nur die Unterhaltung zum Zweck hat und die gewöhnlichen Erlebnisse von Durchschnittsmenschen darstellt, eine ausgiebige Quelle für das praktische Sprachstudium ist, da die Lektüre solcher Bücher in weit höherem Grade, als man wohl gewöhnlich zu glauben geneigt ist, den mündlichen Verkehr mit Ausländern ersetzen kann, insofern hier eine Art unmittelbarer Berührung mit dem fremden Volkstum stattfindet. Das gilt natürlich in erster Linie für Studierende und Lehrer der neueren Sprachen, für sie aber gerade in der Jetztzeit mehr als jemals.

[2]) Leipzig 1888.

25. Dichterische Lesestoffe. Wenn für die Prosalektüre solche Werke den Vorzug verdienen, welche einen Einblick in das äußere und innere Leben und die Geschichte des englischen und des amerikanischen Volkes gewähren, so kann man dagegen bei der Auswahl dichterischer Werke an dieser Forderung nicht strenge festhalten. Denn die Dichter gehen in ihren Schöpfungen vielfach, wenn auch nicht immer, über den Kreis der Verhältnisse des eigenen Landes hinaus; „sie singen von allem Süßen, was Menschenbrust durchbebt, sie singen von allem Hohen, was Menschenherz erhebt.“ Auf den ersten Stufen des englischen Unterrichts wird die Prosalektüre in angemessenen Zwischenräumen durch das Lesen und Auswendiglernen lyrischer Gedichte unterbrochen werden. Die englische Literatur bietet eine solche Fülle von Gedichten dieser Art, daß eine Auswahl unter ihnen für die verschiedenen Stufen des Unterrichts nicht schwer fallen kann. In den oberen Klassen von Realgymnasien und Realschulen sind jedoch größere Dichtungen epischen und dramatischen Inhalts zu lesen. Und da scheint es keinem Zweifel zu unterliegen, daß die Schüler mit den drei größten Dichtern der letzten Jahrhunderte, mit Shakespeare, Milton und Byron, bekanntgemacht werden müssen. Selbstverständlich ist unter ihren Werken eine angemessene Auswahl zu treffen, und zwar so, daß die Schüler von der Eigenart eines jeden eine klare und deutliche Vorstellung gewinnen. Von Shakespeares Dramen ist an erster Stelle *Julius Caesar* und daneben auch *Coriolanus* als Schullektüre empfohlen worden;[1] es wäre freilich sehr wünschenswert, daß auch noch eines von den Königsdramen, etwa Richard II. oder Richard III. oder Heinrich IV., gelesen werden könnte, weil gerade in der Darstellung vaterländischer Geschichte Shakespeares dichterisches Schaffen eigenartig hervortritt, und weil das Lesen eines solchen Stückes, ganz abgesehen von dem schöngeistigen Werte, die Kenntnis der Schüler von englischer Geschichte erweitert. Ob Shakespeare in den humanistischen Gymnasien gelesen werden soll, ist eine Frage, die unbedingt bejaht werden muß in dem Falle, daß, wie es die preußischen Lehrpläne gestatten, der englische Unterricht bereits in Untertertia, also im vierten Schuljahre, als Ersatz für das Griechische eintritt. Wie aber dann, wenn es erst von Obersekunda ab, also auf die drei obersten Klassen beschränkt, nur in je zwei Stunden wöchentlich gelehrt wird? Hengesbach berichtet,[2] welche Shakespeare-Dramen und an wie viel Anstalten jedes derselben im Jahre 1894 in den zwei obersten Klassen der preußischen Gymnasien gelesen wurden. Diesem verdienstvollen Berichte zufolge steht *Julius Caesar* mit 34 Schulen an erster Stelle. Sodann folgen *Merchant of Venice* mit 10, *Macbeth* mit 9, *Richard III.* und *King Lear* mit je 4, *Hamlet* mit 3, *Coriolanus, Henry IV.* und *Henry V.* mit je 2 Schulen und *Tempest* mit einer Schule. Hengesbach ist nun der Meinung, die humanistischen Gymnasien täten besser daran, die dem Englischen zugemessene karge Zeit zur Einführung der Schüler in die Sprache der Gegenwart zu verwenden und sie mit den Dramen Shakespeares durch die Übersetzung von Schlegel und Tieck bekannt zu machen. Stellt man sich auf einen reinen Nützlichkeitsstandpunkt, so wird man ihm hierin im allgemeinen beipflichten. Aber

[1] Perle a. a. O. [2] Neuere Sprachen III, 513 ff.

selbst zugegeben, daß es auch den humanistischen Gymnasien obliegt, in erster Linie die englische Sprache der Gegenwart zu lehren, und daß für die schöngeistige Bildung auch die Werke des klassischen Altertums zu Gebote stehen, so scheint es doch nicht geraten, geistig wohlgeförderten Schülern den Zugang zu dem größten Dichter des englischen Volkes, zu einem der größten Dichter der Weltliteratur, in seiner echten, wirklichen Gestalt und in seiner eigenen Sprache ganz und gar zu verschließen. Zum mindesten ein Stück wie *Julius Caesar* mit seiner verhältnismäßig einfachen und leicht durchsichtigen Sprache sollte Englisch lernenden Gymnasiasten nicht vorenthalten werden, die es sehr wohl bewältigen können und dankbar dafür zu sein pflegen. Aber anderseits sind Trauerspiele wie *King Lear* und *Hamlet* für Gymnasien viel zu schwierig, darauf deutet schon die obige Übersicht. Von Milton, dem großen Vertreter der puritanischen Zeit, kommt nur *Paradise Lost* in Betracht. Die Schule kann natürlich nicht das ganze Epos bewältigen. Es genügt, wenn die Schüler mit Gang und Aufbau der Handlung bekanntgemacht werden und dann einen der zwölf Gesänge lesen. Die Auszüge, welche in Chrestomathien oder Gedichtsammlungen gewöhnlich gegeben werden, gewähren von der Eigenart dieses puritanischen Epos kein hinreichendes Bild. Besser wäre es, einen ganzen Gesang zu lesen, etwa den fünften, dessen Handlung sowohl im Paradiese wie im Himmel spielt, und der von der Wesensart der Dichtung ein sehr deutliches Bild gewährt. Von Byrons Werken endlich wird man *Childe Harold* wählen, da dieses Gedicht neben *Don Juan*, der nicht in die Schule gehört, seine dichterische Persönlichkeit wohl am deutlichsten hervortreten läßt. Doch gebe ich Ackermann[1]) und Hengesbach[2]) recht, die statt der beiden ersten Gesänge von *Childe Harold* die beiden letzten vorschlagen. Gegen die ersteren sind in der Tat erzieherische Bedenken geltend zu machen. Und außerdem liegen die letzteren auch dem Gedankenkreise der Schüler näher und sind weit mehr geeignet, ihr Interesse zu erregen und zu befriedigen. Außer *Childe Harold* kommen von Byron auch *The Prisoner of Chillon* und *The Siege of Corinth* für die Schule in Betracht.

26. Das Lesebuch neben dem Schriftsteller. Das Lesen wird nicht sofort mit ganzen Werken, sondern mit kleineren, in sich abgerundeten Stücken beginnen. Für das erste Jahr geben auch die meisten Lehrbücher ausreichenden Lesestoff. Vom zweiten Jahre an kann man sich einem größeren zusammenhängenden Ganzen, etwa einer leichten geschichtlichen Darstellung, zuwenden. Neben dem Schriftsteller kann aber im zweiten und in allen folgenden Jahren des Unterrichts ein wohlangelegtes Lesebuch mit mannigfaltigem Inhalt sehr nützliche Dienste leisten. Natürlich müßte es, den verschiedenen Stufen des Unterrichts entsprechend, leichtere und schwierigere Texte enthalten, und zwar am besten sachlich, nicht zeitlich geordnet, da in demselben lediglich die Sprache der Neuzeit, d. h. des neunzehnten bzw. des zwanzigsten Jahrhunderts, zu berücksichtigen wäre. Es dürfte keine literargeschichtlichen Zwecke verfolgen und nicht etwa den Anspruch erheben, durch Auszüge und Proben die Entwicklung des englischen Schrift-

[1]) Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen XVII, 296 ff.

[2]) Schulprogramm, Fulda 1888.

tums darzustellen. Sondern es müßte einen vorwiegend sachlichen Inhalt bieten und die mannigfaltigsten Gegenstände des praktischen Lebens, aber auch der Wissenschaft und Technik behandeln. Auch müßte es einen wenn auch weniger umfangreichen poetischen Teil mit einer Sammlung kürzerer Gedichte enthalten. Zwischen größere Werke könnten dann einzelne Stücke aus dem Lesebuch eingeschoben werden. Dies würde der gesamten Lektüre größere Abwechslung und Mannigfaltigkeit verleihen. Die Vielseitigkeit des Inhalts würde auch den durch das Lesen von ganzen Werken gebotenen Sprachstoff nach verschiedenen Seiten hin ergänzen und zugleich passenden Stoff zu Sprechübungen bieten. Endlich könnte ein solches Lesebuch, zumal wenn es mit einem ausführlichen Wörterverzeichnis versehen ist, auch ein Wörterverzeichnis entbehrlich machen.

27. Verschiedene Bedürfnisse in Behandlung und Wahl des Lesestoffs. Wie viel gelesen werden kann und soll, hängt von der geringeren oder größeren Schwierigkeit der Texte und von dem Maß der zur Verfügung stehenden Zeit ab. Leichtere Texte gestatten natürlich ein rascheres Vorwärtsschreiten als schwierigere; und in diesem Sinne mag man von kursorischem und statarischem Lesen sprechen. In allen Fällen aber darf in der Erklärung des Gelesenen nicht weniger, aber auch nicht mehr geschehen, als was zum Verständnis desselben notwendig ist. Und ebenso ist es unter allen Umständen rätlicher, wenig zu lesen, aber gründlich, als viel ohne Gründlichkeit. Was gelesen werden soll und welche Auswahl unter den Schriftstellern zu treffen ist, wird durch die Eigenart und die Aufgabe der verschiedenen Gattungen von Schulen bestimmt. So haben Mädchenschulen nicht ganz dieselben Aufgaben wie Knabenschulen, Anstalten, welche mehr auf allgemeine Bildung gerichtet sind, andere Bedürfnisse als Schulen, die eine bestimmte Fachbildung zu vermitteln bestimmt sind. Handelsschulen haben die besondere Aufgabe, die Schüler in den kaufmännischen Briefverkehr einzuführen und müssen daher auch Muster von Geschäftsbriefen in englischer Form bieten. Für höhere Mädchenschulen eignen sich vor allem solche Stoffe, deren Gegenstand das Familienleben bildet. Doch müssen auch sie sobald wie möglich zur Beschäftigung mit den großen klassischen Schriftstellern in gebundener und ungebundener Rede vorwärtsschreiten.

28. Die häusliche Vorbereitung. Wie der Lehrer für die verschiedenen Stufen des Unterrichts die Auswahl des Lesestoffs mit aller Sorgfalt vornehmen wird, so hat er sich auch für seine methodische Behandlung in der Schule sorgfältig vorzubereiten. Die Frage ist nun, ob auch dem Schüler die Pflicht häuslicher Vorbereitung für die Schullektüre auferlegt werden soll. Die häusliche „Präparation“ ist eine zuerst durch den Berliner Gymnasialdirektor Friedrich Gedike († 1803) erhobene[1]) und vom

[1]) Den ersten Anstoß zur Einführung der sog. Präparation gab Gedikes Programmschrift von 1784: Gedanken über die Beförderung des Privatfleißes. Damals war diese Einrichtung zweifellos eine Verbesserung des Schulbetriebes gegenüber der früheren Zeit, wo der Schüler zu wenig selbsttätig beim Lesen der Schriftsteller war, weil der Lehrer den Schriftsteller einfach vorübersetzte, wo die Zahl der Schulfächer geringer und daher auch die Inanspruchnahme der Schüler geringer war als heutzutage. Damals gab es auch noch keine gedruckten Ueber-

Neuhumanismus durchgeführte Forderung der Schule, und sie wird auch von vielen, vielleicht von der Mehrzahl der Schulmänner verlangt. Indessen führen doch mancherlei Erfahrungen und Erwägungen zu der Anschauung, daß häusliche Vorbereitung den Schülern ohne Beeinträchtigung des Unterrichtserfolges erlassen werden kann. Es kommen vor allem zwei Erwägungen in Betracht, zunächst die, daß mit Rücksicht auf die Gesundheit der Schüler die häusliche Arbeit auf ein möglichst geringes Maß zu beschränken ist, und dann die weitere, daß die Hauptarbeit in der Schule geschehen und der Schwerpunkt des Unterrichts in die Schule fallen sollte. So wie die Verhältnisse liegen, kommt es doch nicht selten vor, daß die Hauptarbeit von den Schülern zu Hause erledigt wird, daß sie im Bewußtsein dessen während der Unterrichtsstunde ihre Aufmerksamkeit nicht zusammennehmen, und daß die Schule zu einer Anstalt wird, die sich vorwiegend auf die Nachprüfung des zu Hause Geleisteten verlegt. Dies ist jedoch nicht das richtige Verhältnis. Dann aber darf man wohl fragen, ob die häusliche Vorbereitung wirklich den hohen Wert hat, den man ihr beimißt. Das Nachschlagen im Wörterbuch hat nur dann einen gewissen Wert, wenn es gilt, unter verschiedenen Bedeutungen die richtige zu wählen. Das Nachdenken über schwierige Stellen ist ohne Zweifel eine heilsame geistige Tätigkeit, und es mag auch richtig sein, daß die durch vorheriges Nachdenken geweckte und gesteigerte Aufmerksamkeit die von dem Lehrer gegebene Erklärung um so bereitwilliger und begieriger aufnimmt. Demgegenüber darf man aber wohl einwenden, daß die Freude am Lesestoff dann am größten sein wird, wenn sie dem Leser als etwas Neues entgegentritt, daß die Teilnahme daran in der Schule nicht mehr lebendig sein kann, wenn der Schüler schon vorher zu Hause den Inhalt kennen gelernt und die etwaigen Schwierigkeiten durch eigene Bemühung überwunden hat. Und gelingt ihm dies nicht, so greift er wohl zu Hause nach fremder, unerlaubter Hilfe, um nicht in den Verdacht ungenügender Vorbereitung zu kommen. Wird ihm aber eine häusliche Vorarbeit nicht zugemutet, so hat er seine Kraft in der Schule desto mehr anzustrengen, denn man darf wohl annehmen, daß der Lehrer nicht in der Stunde die Schwierigkeiten selbst löst, sondern daß er die Schüler zu ihrer selbsttätigen Lösung anleitet. Darin aber liegt doch wohl die eigentliche und vornehmste Aufgabe der Schule, und darin hat der Lehrer zugleich das sicherste Mittel, über die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler sich ein Urteil zu bilden. Für die häusliche Tätigkeit der Schüler wird aber auch bei diesem Verfahren immer noch genug zu tun übrig bleiben.

Diese Ausführungen begegnen sich mit den Ansichten, die auch von anderer Seite über die Frage der häuslichen Vorbereitung geäußert worden sind.[1] Dagegen haben sich, wie zu erwarten war, auch Stimmen des Wider-

setzungen, deren Benutzung für die Schüler amtlich zwar verboten, aber doch in weitem Umfange verbreitet ist und nur ungünstig auf die Charakterbildung der Benutzer einwirkt. Dazu kommt, daß der Lehrer bei dem Präparationsverfahren zu sehr Aufsichtsbeamter wird, zu wenig Führer zur Erarbeitung des Verständnisses. Vgl. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts 2, 400.

[1] Richard Richter, Praktische Folgerungen, die aus den Berliner Reformverhandlungen für das sächsische Schulwesen zu ziehen sind. Rede auf der säch-

spruchs vernehmen lassen. „Man soll“, bemerkt Suchier, „den begabten Schüler nicht ohne Not um den eigenen Reiz bringen, den das Suchen des Sinnes in einem noch nicht gedeuteten Text für ihn hat.“[1]) Diesen Satz wird jeder Schulmann unterschreiben. Aber der Reiz des eigenen Suchens und Findens geht dem Schüler nicht verloren, wenn er durch den Unterricht in der Schule dazu angehalten wird. Hier soll er seine ganze Kraft einsetzen, um den Sinn der einzelnen, ihm unbekannten Worte aus ihrer geistigen Umgebung, den Sinn des Satzes aus der Bedeutung der Worte abzuleiten und den Inhalt der ihm vorliegenden Stelle durch die innere wechselseitige Beziehung der Teile und des Ganzen zu finden. Dies ist gewiß eine Übung, die des Reizes nicht entbehrt; sie ist um so anregender, wenn der Lehrer dabei an die Mitarbeit der ganzen Klasse appelliert und an das vorhandene sprachliche Wissen der Schüler anzuknüpfen weiß. Nun gibt es allerdings viele Wörter, deren Bedeutung auf dem eben geschilderten Wege sich nicht erkennen läßt. Wenn nun der Lehrer diese kurzerhand erklärt, so bedeutet dies keinen Verlust an geistiger Übung, wohl aber einen nicht zu unterschätzenden Gewinn an Zeit.

Ein weiterer Einwand gegen den Wegfall der häuslichen Vorbereitung auf den Schriftsteller wird von Bärwald[2]) erhoben. Er findet auf Grund seiner Erfahrung und der anderer, daß die Schüler wenig dabei lernen, da sich in der Klasse außer dem gerade aufgerufenen Schüler nur noch ein paar besonders Regsame an dem Finden der Übersetzung beteiligen. Dies läßt sich jedoch verhüten, wenn der Lehrer sich nicht allzulange an einen Schüler hängt, sondern in einer Stunde möglichst viele aufruft und außer dem jeweils Aufgerufenen auch andere zur Mitarbeit heranzieht.

Wenn nun auch die von Suchier und Bärwald ausgesprochenen Bedenken gegen den Verzicht auf die häusliche Vorbereitung nicht beweiskräftig genug erscheinen, so kann man immerhin einen vermittelnden Standpunkt gelten lassen. Die häusliche Vorbereitung umfaßt nach den hergebrachten Anforderungen zweierlei: das Aufsuchen der dem Schüler unbekannten Wörter im Wörterbuch und zum Nachweis des Vollzugs den Eintrag in das Vorbereitungsheft, sodann das Verständnis des jeweils zu behandelnden Textabschnittes und als Beweis hierfür die Fähigkeit, eine richtige Übersetzung ins Deutsche zu geben. Will man nun auf die häusliche Vorbereitung nicht ganz verzichten, so kann man sich in der Schule auf die Angabe der Bedeutung neuer oder seltener Wörter beschränken und die Ermittlung des Gedankeninhalts und einer richtigen Übersetzung ins Deutsche der häuslichen Tätigkeit zuweisen. Gegen dieses Verfahren spricht allerdings wieder der Umstand, daß dabei vielfach der geistige Hintergrund des Satzzusammenhangs fehlt, durch dessen Betrachtung der

---

sischen Gymnasiallehrer-Versammlung zu Zwickau (Zwickau 1891, Zückler), S. 13. — Lange, Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Anschauungsmethode im französischen Unterricht. Wien, Hölzel, 1897, S. 25 f. — Lehmann, Erziehung und Erzieher. Berlin, Weidmann, 1901, S. 183. — Büttner, Die Muttersprache im fremdsprachlichen Unterricht. Neuere Sprachen XV, 263.

[1]) Literaturblatt für germanische und romanische Philologie XVII.

[2]) Neue und ebenere Bahnen im fremdsprachlichen Unterricht. Marburg, Elwert, 1899, S. 104 f.

Schüler unter Anleitung des Lehrers die Bedeutung einzelner ihm noch unbekannter Worte selbst finden kann. Einen vielleicht noch besseren Mittelweg schlägt Mangold[1]) vor, nämlich einen angemessenen Wechsel zwischen vorbereitetem und unvorbereitetem Lesen. Endlich ist auch zuzugeben, daß in den oberen Klassen an die Selbsttätigkeit der Schüler höhere Anforderungen gestellt werden dürfen und müssen als in den unteren und mittleren,[2]) obwohl auch in jenen eine vorausgehende Besprechung besonders schwieriger Textesstellen durch den Lehrer zur Erleichterung der häuslichen Vorbereitung angemessen erscheint. Einen vermittelnden Standpunkt nehmen auch die preußischen Lehrpläne vom Jahre 1901 ein. Dort heißt es in den methodischen Bemerkungen für das Lateinische, S. 30: „Die Anleitung zur Vorbereitung für neue und schwierigere Schriftsteller in der Klasse muß überall im Auge behalten und je nach Bedürfnis ausgedehnt werden. Auf den höheren Stufen wird aber dabei die Selbsttätigkeit der Schüler früher in Anspruch zu nehmen sein als auf den vorhergehenden." Ferner S. 31: „Überall ist die unvorbereitete Lektüre zu pflegen." Diese Bemerkungen fehlen zwar in den Anweisungen für den Unterricht in den neueren Sprachen, es ist aber wohl anzunehmen, daß sie auch für die französische und englische Lektüre Anwendung finden sollen. Die bayerische Schulordnung von 1914 verlangt selbständige häusliche Vorbereitung auf die Schulschriftsteller von den Schülern erst dann, „wenn der Lehrer genügende Zeit hindurch Anleitung hierzu in der Klasse gegeben hat". Auch Bärwald endlich, der die häusliche Vorbereitung nicht entbehren will, spricht sich doch sehr entschieden dagegen aus, daß man ihr Aufgaben stelle, die die geistige Kraft des Schülers und den Stand seiner sprachlichen Kenntnisse überschreiten, und wenn er sich der gestellten Aufgabe nicht gewachsen zeige, seine Leistung mit unbilliger Härte beurteile. Was er hierüber sagt,[3]) ist außerordentlich beherzigenswert. Und allen Lehrern sei der Satz empfohlen, den er an dieser Stelle bezüglich der Auswahl und Behandlung des Lesestoffs aufstellt: „Es gehört doch wohl aus Rücksichten des Interesses und der Arbeitsfreudigkeit wie der Gesundheit zu den Grundforderungen einer vernünftigen Pädagogik, den Schüler soweit als irgend möglich durch leichte, hemmungslose, gelingende Tätigkeit voranschreiten zu lassen."

29. Das Notizheft bei der Lektüre. Wird nun bei dem Verzicht auf die häusliche Vorbereitung das Vorbereitungsheft überflüssig, so ist es doch sehr zweckmäßig, wenn die Schüler bei der Lektüre stets ein Heft zur Hand haben, in das sie nach Bedarf Bemerkungen eintragen können. Sie sollen gleichsam mit der Feder in der Hand lesen. Die Einträge in das Heft werden natürlich weniger notwendig sein, wenn eine mit Anmerkungen und Wörterverzeichnis versehene Ausgabe benutzt wird. Aber auch in diesem Falle wird es nicht an Veranlassungen fehlen, Bemerkungen einzutragen, so z. B. wenn jene Hilfsmittel versagen oder wenn

[1]) Methodische Fragen des englischen Unterrichts. Berlin 1896, S. 29.

[2]) Hasr im Archiv für das Studium der neueren Sprachen. Band 97.

[3]) Neue und ebenere Bahnen, S. 106.

es sich um die Übersetzung einer schwierigen Stelle handelt. Es ist selbstverständlich, daß den Schülern zur Vornahme der Einträge die erforderliche Zeit gelassen wird, daß sie aber auch nicht allzuviel Zeit in Anspruch nehmen darf. Auch wird der Lehrer die Fassung der einzutragenden Bemerkungen nicht ganz den Schülern überlassen, sondern bald diesen, bald jenen aufrufen, damit er unter seiner Leitung und Aufsicht feststellt, in welcher Form der Eintrag zu geschehen hat. Es ist darauf zu halten, daß dieses Notizheft in jeder Lesestunde allen Schülern zur Hand ist und daß es von Zeit zu Zeit durch den Lehrer einer genauen Durchsicht unterzogen wird. Dem Schüler aber wird es bei der Wiederholung des durchgenommenen Lesestoffs sehr gute Dienste leisten, und zwar desto bessere, je strenger der Lehrer auf sorgfältige Behandlung der Einträge dringt.

30. Behandlung der Aussprache. Die erste Arbeit, die bei Durchnahme eines Textes vorzunehmen ist, besteht in der Erklärung und Feststellung der Aussprache. Sie nimmt bei Anfängern mehr, bei weiter vorgeschrittenen Schülern weniger Zeit in Anspruch. Der zu behandelnde Satz wird vom Lehrer vorgelesen und dann von einem oder von mehreren Schülern nacheinander wiederholt. Auf Wörter, die den Schülern neu sind oder deren Aussprache von der allgemeinen Regel abweicht, wird dabei besonders hingewiesen. In den oberen Klassen, wo die Schüler bereits einen umfassenden Sprachstoff beherrschen und sich schon einigermaßen an die Eigenart der englischen Lautbildung gewöhnt haben, kann der Lehrer vielleicht auch zum erstmaligen Lesen gleich einen der Schüler, am zweckmäßigten einen der allerbesten, auffordern, aber auch in diesem Falle wird er nicht umhin können, auf Wörter mit besonderer Aussprache ausdrücklich aufmerksam zu machen, um mögliche Fehler zu verhüten. Bezüglich der Aussprachebezeichnung wird er sich naturgemäß an das eingeführte Lehrbuch halten. Wird im Wörterbuch oder in den Wörterverzeichnissen der Schriftstellerausgaben eine andere Art der Bezeichnung angewendet, so bleibt nichts übrig, als daß man die Schüler mit beiden Arten bekannt und vertraut macht. Doch wird man dies als eine lästige Hemmung des Unterrichts empfinden, deren Beseitigung durch die oben (Kap. 12) angedeutete Vereinbarung sehr zu wünschen wäre.

31. Sprachliche und sachliche Erklärung. Sind die Schüler in den Stand gesetzt, den Text richtig zu lesen, so erklärt der Lehrer, nicht lehrhaft vortragend, sondern, soweit nur immer möglich, in Anknüpfung an Bekanntes den Schüler zur selbsttätigen Erkenntnis des Neuen und Unbekannten hinleitend, die Bedeutung neu auftretender Wörter, Fachausdrücke, ungewohnter Satzfügungen und idiomatischer Wendungen. Diese Erklärung muß möglichst kurz sein und darf nicht mehr bieten, als das Verständnis der Stelle erfordert. Denn die Lektüre ist nicht dazu da, um lange grammatische Erörterungen oder etwa die Wiederholung grammatischer Regeln daran zu knüpfen. Ferner muß die Erklärung nicht bloß eine sprachliche, sondern auch eine sachliche sein. Es kommen im Schriftsteller eine Menge Ausdrücke vor, die sich auf das staatliche, kirchliche und gesellschaftliche Leben, auf Einrichtungen des Hauses, auf Sitten und Gewohnheiten der verschiedenen Bevölkerungsklassen beziehen. Sie alle bedürfen einer ge-

nauen Erklärung, damit sich die Schüler eine richtige Vorstellung von ihrer Bedeutung machen. Ausdrücke wie *Parliament, House of Lords, House of Commons, bill, act, statute, to return a member of Parliament, shire, sheriff, the Established Church, Episcopacy, Episcopalian, Presbyterian, Dissenter* u. v. a. erfordern unbedingt erklärende Besprechung, welche mit Nutzen Einrichtungen und Verhältnisse, wie sie in Deutschland oder in Frankreich bestehen, zur Vergleichung heranziehen kann. Dagegen wird sich entsprechend der sprachlichen Erklärung die Einführung in die sogenannten Realien auf das zu beschränken haben, was für das sachliche Verständnis des Schriftstellers erforderlich ist.

Bei dichterischen Werken bedarf auch der Versbau der Erklärung. Darüber, daß in Gymnasien und Realschulen die Verslehre nicht planmäßig, als ein besonderer Teil des fremdsprachlichen Unterrichts, sondern nur im Anschluß an den Lesestoff zu behandeln ist, besteht wohl nirgends ein Zweifel. Auch dürfte es genügen, bei den Gedichten, die gelesen und etwa auch auswendig gelernt werden, auf den schönbewegten Fluß der Verse — iambisch oder trochäisch, daktylisch oder anapästisch —, auf die Zahl der Hebungen, den Bau der Strophen und die Art des Reims in aller Kürze und mit Beiseitelassung gelehrter Ausdrücke hinzuweisen. Dies um so mehr, als der englische Versbau nach seinem Wesen und Charakter dem deutschen entspricht. Beim Lesen von Shakespeare und Milton wird es allerdings nötig sein, über den sogenannten *blank verse*, bei Byrons *Childe Harold* über den Bau der Spenserstrophe etwas eingehender zu sprechen. Doch werden die eben genannten Schulen auch bei den Werken dieser Dichter nicht mehr zu bieten haben, als was zu ihrem richtigen Vortrag nötig erscheint.

32. Übersetzung ins Deutsche. Erst wenn alle zum Verständnis der behandelten Stelle notwendigen Erläuterungen sprachlicher und sachlicher Natur gegeben worden sind, kann zur Übersetzung ins Deutsche geschritten werden. Diese wird desto glatter vonstatten gehen, je sorgfältiger die vorangehende Erklärung war. Doch ist es bei schwierigeren und in der Ausdruckweise vom Deutschen erheblich abweichenden Sätzen ratsam, zunächst eine wörtliche Übersetzung zu verlangen, wörtlich allerdings nicht in dem Sinne, daß z. B. die Wortfolge der englischen peinlich entspricht, sondern nur insoweit, daß die dem englischen Ausdrucke zugrunde liegende Anschauung zutage tritt. Durch sie läßt sich erkennen, ob der Schüler von jedem einzelnen Wort richtig und genau Bescheid zu geben weiß, sie verhindert, daß er sich mit oberflächlichem Raten zu behelfen sucht, und bringt ihm die Verschiedenheit zwischen englischer und deutscher Ausdrucksweise klarer zum Bewußtsein. Auf die wörtliche Übersetzung hat dann die Umwandlung in gutes Deutsch zu folgen. Auf der Forderung, daß jeder Satz, wenn anders die Übertragung notwendig erscheint, in gutes, reines Deutsch übersetzt werden muß, ist strenge zu bestehen. Diese Rücksicht ist auch der englische Unterricht der deutschen Muttersprache und der allgemeinen Aufgabe der Schule schuldig. Die Schüler müssen ferner daran gewöhnt werden, gewisse Eigentümlichkeiten der englischen Ausdrucksweise bei der Übersetzung ins Deutsche zu beachten. Es besteht z. B. im Eng-

lischen die Neigung, die Sätze nacheinander mit dem Subjekt zu beginnen. Im Deutschen würde dies als eine unerträgliche Eintönigkeit erscheinen. Im englischen Nebensatz wird das persönliche Fürwort (*he*, *she* etc.) von der Konjunktion sehr häufig durch ziemlich umfangreiche Satzglieder getrennt, da es sich gerne unmittelbar an das folgende Zeitwort anlehnt, im Deutschen dagegen schließt es sich enge an die vorausgehende Konjunktion an und darf von ihr nicht getrennt werden: daß er, wenn er usw. Ebenso darf z. B. in den Sätzen *He put his hand in his pocket. I wonder where he is. I am anxious to see you,* — *his* nicht mit „sein", *I wonder* nicht mit „ich wundere mich", *anxious* nicht mit „ängstlich" übersetzt werden.

33. Lektüre ohne Übersetzung ins Deutsche. Man könnte nun einwenden, die Herstellung einer guten Übersetzung ins Deutsche sei nicht sowohl Aufgabe des englischen, als vielmehr des deutschen Unterrichts; es genüge daher, wenn der Schüler nur den Sinn einer Stelle richtig verstanden habe, wenn er ihn auch nicht sofort in mustergültiger deutscher Form wiederzugeben vermöge. Komme doch auch ein guter Kenner der englischen und der deutschen Sprache beim Lesen eines englischen Buches häufig in den Fall, den Sinn einer Stelle sehr wohl zu verstehen, ohne einen treffenden und ganz entsprechenden deutschen Ausdruck dafür im Augenblick zur Verfügung zu haben. Das Auffinden einer guten Übersetzung koste daher oft unverhältnismäßig viel Zeit, und diese gehe dann für den eigentlichen Zweck des Unterrichts verloren. Ja es wird behauptet, daß das Herübersetzen der englischen Form in die deutsche der unmittelbaren Aneignung der ersteren schade und die Entwicklung des Sprachgefühls hindere. Diese Bedenken, die von den Vertretern der direkten Methode erhoben werden,[1]) müssen als begründet erachtet werden. Denn die Aufgabe des englischen Unterrichts ist ja nicht, Deutsch zu lehren, sondern Englisch. Das Sprachgefühl aber, d. h. das Gefühl für das, was der Wesensart einer Sprache gemäß und nach dem jeweils vorherrschenden Brauche richtig ist, entsteht durch Gewöhnung an ihre Formen und Ausdrucksweisen. Und deshalb wird mit Recht gefordert, daß die Schüler die fremde Sprache, die sie lernen sollen, in der ihr eigenen Ausprägung der Worte und Wendungen anschauen, hören und selber handhaben, solange es ohne Benachteiligung des Verständnisses irgend möglich ist. Dieser Grundsatz gilt auch für die Behandlung des Lesens und für die Entscheidung der Frage, in welchem Falle die Übertragung des fremden Textes ins Deutsche entbehrlich und in welchem sie notwendig ist. Im allgemeinen wird ein richtiges und genaues Verständnis des Inhalts ohne Übersetzung mit größerer Wahrscheinlichkeit auf den höheren Stufen des englischen Unterrichts als im Anfange zu erreichen sein. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn es der Lehrer mit fleißigen und begabten Schülern zu tun hat, und wenn der jeweilige Lesestoff in sprachlicher und sachlicher Hinsicht nicht allzu große Schwierigkeiten bietet. Zum Gebrauche in solchen Klassen, in denen

[1]) z. B. BIERBAUM, Die analytische direkte Methode des neusprachlichen Unterrichts, Kassel 1887.

fremdsprachliche Schriftsteller ohne Übersetzung in die Muttersprache gelesen und zugleich in der Sprache des betreffenden Schriftstellers erklärt werden sollen, erscheint seit 1901 bei Roßberg in Leipzig unter der Leitung von Direktor Dr. Hubert für das Französische und von Professor Dr. Mann für das Englische eine Sammlung von Schulausgaben französischer und englischer Schriftsteller unter dem Titel „Neusprachliche Reformbibliothek" in Ausführung einer von Max Walter im Jahre 1900 auf dem Leipziger Neuphilologentage gegebenen Anregung. Jedes Bändchen enthält eine in der fremden Sprache geschriebene Erläuterung, die nicht nur alles Sachliche in weiser Beschränkung auf das Notwendige enthält, sondern auch jeden schwierigeren oder neuen Ausdruck durch den Hinweis auf die bei dem Durchschnittsschüler als bekannt vorauszusetzenden Worte gleicher oder ähnlicher Bedeutung erklärt. Auch die Rengersche Verlagsbuchhandlung in Leipzig hat eine Reihe von Werken mit Anmerkungen in der fremden Sprache veröffentlicht. Eine dritte Sammlung, herausgegeben von Dörr, Junker und Walter, erscheint bei Teubner in Leipzig und Berlin. Die Sammlung der englischen Schulausgaben trägt den Titel: *Teubner's School Texts. Standard Englisch Authors. With Notes and Appendices in English.* Dazu kommen noch die Reformausgaben des Verlags von Velhagen & Klasing in Bielefeld und Leipzig, die des Diesterwegschen Verlags in Frankfurt a. M., die der Dykschen Buchhandlung in Leipzig, die von G. Kühtmann in Dresden, von Lipsius & Tischer in Kiel, von F. A. Perthes in Gotha und von Schöningh in Paderborn. Schon die beträchtliche Zahl von Verlagsbuchhandlungen, die Reformausgaben herausgeben, läßt erkennen, daß auf vielen Seiten ein Bedürfnis danach empfunden wird. Sicherlich leisten diese neuen Schriftstellerausgaben dem fremdsprachlichen Unterricht wertvolle Dienste und sind den beteiligten Lehrern sehr willkommen. Dagegen ist es aber bei dem Gebrauche fremdsprachlicher Erklärungen und bei dem Wegfall der Übertragung ins Deutsche eine unabweisbare Pflicht des Lehrers, sich fort und fort zu überzeugen, ob die Schüler den Inhalt des Textes wie der Erklärung richtig erfaßt haben. Und er wird, falls er die gegenteilige Beobachtung macht, gut tun, die Zuhilfenahme der Muttersprache nicht grundsätzlich zu verschmähen.

Nicht mit Unrecht hat man[1]) indes an zahlreichen in der fremden Sprache gegebenen Worterklärungen der Reformausgaben beanstandet, daß sie den Begriff nicht genau umschreiben oder durch den Gebrauch von Ausdrücken, die der Schüler noch nicht kennt, diesen schließlich doch zur Benützung eines Wörterbuchs mit Angabe der Wortbedeutungen in deutscher Sprache nötigen. Man findet diese Art der Worterklärung nicht nur zeitraubend, sondern auch unpsychologisch, da bei ihr die naturgemäße Einwirkung der Muttersprache als Vermittlerin zwischen den vorhandenen und den fremden Sprachvorstellungen zu wenig beachtet werde. Auch darf man Haag zustimmen, wenn er sagt:[2]) „Auf der Oberstufe werden Erläuterungen der gelesenen Schriftsteller, Überblicke, zusammenhängende Darstellungen

[1]) Büttner, „Die Muttersprache im neusprachlichen Unterricht." Marburg. Elwert, 1910, S. 63 ff.

[2]) „Vom Bildungswert des Sprachenlernens." Neuere Sprachen XIV, 15.

geschichtlicher Art recht wohl in der fremden Sprache gegeben, namentlich solange Lehrer und Schüler unter der frischen Wirkung des Sprachquells stehen, an dem sie gemeinsam getrunken haben; wo es aber gilt, zum Verstand oder zum Herzen der Hörer vorzudringen, da wird ganz von selbst die Muttersprache in ihr Recht eintreten. Der Geist erträgt den ihm angetanen Zwang nur in den niederen Breiten.“ In ähnlichem Sinne äußern sich auch Vertreter der direkten Methode. Nach Bierbaum[1]) wird und soll der fremdsprachliche Unterricht von dem Mittel der Übersetzung stets Gebrauch machen, wenn es geboten ist. Ferner erklärt Walter:[2]) „Geht die Erklärung mit zu großer Umständlichkeit vor sich, so wird das deutsche Wort gesagt. — Ist der Lehrer noch nicht so weit, um in der fremden Sprache zu interpretieren, oder ist der Stoff schwierig, etwas abstrakt, dann wird er zur Muttersprache zurückgehen.“

Wenn der Verzicht auf die Übersetzung ins Deutsche auf den höheren Stufen des Unterrichts nicht ohne den oben angedeuteten Vorbehalt empfohlen werden kann, so wird dieser noch stärker zu betonen sein, wenn die Voraussetzungen eines unmittelbaren Verständnisses englischer Texte noch nicht vorhanden sind. Auch in diesem Falle, zumal wenn eine Erklärung des vorliegenden Lesestücks in deutscher Sprache erfolgt ist, und wenn Form und Inhalt keine Schwierigkeiten bieten, mag man es ohne Übersetzung versuchen. Dann aber ist es immerhin notwendig, sich durch geeignete Fragen in deutscher oder englischer Sprache zu überzeugen, ob ein allseitiges Verständnis erzielt wurde. Ist dies nicht der Fall oder erweist sich der zu behandelnde Text von vornherein als zu schwierig, so ist die Vermittlung der deutschen Sprache nicht zu entbehren. Jedenfalls behält die Übersetzung ins Deutsche ihre Bedeutung als Prüfstein des Verständnisses, und die Schüler müssen, auch wenn sie durchaus nicht immer verlangt wird, dazu befähigt sein. In diesem Sinne wird auch in Frankreich, wo durch die ministerielle Verfügung vom 31. Mai 1902 der Gebrauch der Muttersprache beim neusprachlichen Unterricht verpönt worden war, durch die neuen amtlichen Anweisungen vom Dezember 1908 die Übersetzung in dieselbe empfohlen.[3])

34. Aneignung des Inhalts. Ist ein Abschnitt der Lektüre sprachlich und sachlich erklärt und nötigenfalls übersetzt, so ist immer noch ein sehr wichtiger Teil der Aufgabe des Lehrers unerfüllt, die Aneignung des Inhalts. Denn die Aufgabe der Lektüre, auch der fremdsprachlichen, geht über die Bewältigung der Form hinaus. Sie soll nicht nur sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, sondern auch sachliche Belehrung, sie soll inhaltlich bieten, was Geist und Gemüt anregt und erhebt. Es genügt daher keineswegs, Satz für Satz, Kapitel um Kapitel durchzunehmen; über dem Einzelnen darf der Zusammenhang des Ganzen, das Verhältnis der Teile untereinander und ihre Beziehungen zum Ganzen nicht außer

---

[1]) a. a. O. 66.

[2]) „Der Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen.“ Vortrag auf der Neuphilologen-Versammlung zu Köln 1904. Neuere Sprachen XII, 218 ff.

[3]) DELOBEL, Les nouvelles Instructions officielles relatives à l'Enseignement des Langues vivantes en France. Neuere Sprachen XVI, 611 ff.

acht gelassen werden. Dies ist namentlich dann notwendig, wenn größere zusammenhängende Werke, wie eine geschichtliche Darstellung von Macaulay oder ein Drama von Shakespeare den Lesestoff bilden. In diesem Falle sind zusammenfassende Besprechungen des Gelesenen nicht zu entbehren. Bei kleineren Erzählungen und Schilderungen, deren Inhalt leichtverständlich ist, kann diese Besprechung gleich in englischer Sprache vorgenommen werden. Bei größeren und schwierigeren Werken ist es ratsam, den Inhalt erst in deutscher Sprache zusammenzufassen, um sich zu vergewissern, daß alle, auch die schwächeren Schüler der Klasse, ihn richtig aufgefaßt und sicher angeeignet haben. Ist dies geschehen, so erfolgt abermalige Besprechung in englischer Sprache. Es ist hierbei ratsam, nach Erledigung jedes Abschnitts oder jedes Auftritts eine kurze Inhaltsangabe in englischer Sprache in das Notizheft eintragen zu lassen und dies das ganze Schuljahr gleichmäßig fortzusetzen. Anfangs wird der Umfang des zu besprechenden Stoffes bescheiden sein, so daß die Wiederholung sich auf den Anfang oder den Schluß der Stunde beschränken kann. Bald aber wächst der Stoff zu solchem Umfange, daß eine gründliche Besprechung und Wiederholung ganze Stunden in Anspruch nehmen kann. Für solche umfangreichere Wiederholung dient den Schülern der im Laufe des Schuljahres nach und nach angefertigte Auszug als Leitfaden. Der Lehrer muß dagegen frei das Ganze beherschen, unter Umständen sich auf diese Wiederholung vorbereiten. Seine Fragen werden sich dabei nicht mehr an die sprachliche Form des Textes binden, und dabei ist es zweckmäßig, daß die Schüler das Buch geschlossen vor sich haben. Diese freien Besprechungen sind weitaus der beste Teil und die Blüte des Unterrichts, insofern sie den Schüler veranlassen, den von ihm erworbenen Formenschatz der fremden Sprache zum Ausdruck eines wertvollen Inhalts anzuwenden und sich hierdurch in seinem Besitze stets aufs neue zu befestigen. Und Sweet[1]) hat gar sehr recht, wenn er bemerkt, daß sie auch deshalb heilsam und empfehlenswert sind, weil sie den Augen der Schüler auszuruhen gestatten. Das gilt für Deutschland noch in viel höherem Maße. Gerade in Deutschland, wo Kurzsichtigkeit bei den Schülern höherer Lehranstalten viel weiter verbreitet ist als in England, werden die Lehrer gut tun, die Bücher schließen zu lassen, so oft das möglich ist, um dem Auge ein größeres Zeitmaß zum Ausruhen zu geben.[2])

---

[1]) „Viva-voce instruction is too much neglected in teaching languages. If it were made more general, short-sight, that scourge of over-educated communities, might be almost eradicated.“ The Practical Study of Language. Transactions of the Philological Society. London 1882. S. 593 Anm.

[2]) Wenn die Zahl der kurzsichtigen Schüler in Deutschland viel größer ist als in anderen Kulturstaaten, so ist die Lehrerschaft daran nicht ohne Schuld. Aber freilich hat bisher noch kein deutscher Bundesstaat die Schulhygiene als Gegenstand der Prüfung für das höhere Lehramt anerkannt, obwohl schon der deutsche Oberlehrertag von Eisenach 1906 fast einstimmig die Entschließung gefaßt hat, daß die Schulhygiene ein notwendiger Bestandteil in der Vorbildung der Kandidaten des höheren Lehramts ist. Auch die jüngste Prüfungsordnung, die preußische vom 28. Juli 1917, weist in dieser Hinsicht eine bedauerliche Lücke auf. Selbst unter den sog. Zusatzfächern führt sie zwar u. a. Türkisch, Polnisch und Russisch an, aber nicht Schulhygiene!

35. Pflege der Lesefertigkeit. Ein Punkt möge schließlich noch zur Erwägung und Beherzigung empfohlen werden. Das Lesen selbst, d. h. die Lesefertigkeit, darf bei allem Erklären, Übersetzen und Wiederholen nicht vergessen werden. Es erwächst daher dem Lehrer die Pflicht, nicht nur die einzelnen Sätze, sondern auch größere Abschnitte regelmäßig vorzulesen und von den Schülern vorlesen zu lassen. Es handelt sich dabei um eine mechanische und um eine sozusagen geistige Lesefertigkeit. Bei der ersteren kommt es hauptsächlich darauf an, daß alle einzelnen Laute im Satzzusammenhang richtig gebildet und hervorgebracht werden, bei der letzteren hat der Schüler überdies zu zeigen, daß er auch den Sinn richtig erfaßt hat. Als ein gutes Mittel, alle Schüler gleichzeitig im Lesen zu üben und zugleich an lautes Sprechen zu gewöhnen, ist endlich auch gemeinsames Lesen sowie das Aufsagen auswendig gelernter Stücke im Chor zu empfehlen. Man hat dagegen eingewendet, daß dabei manche Aussprachefehler der einzelnen dem Lehrer entgehen. Dieser Einwand kann jedoch gegenüber den offenbaren Vorteilen einer solchen Übung nicht allzu schwer ins Gewicht fallen. Denn der Lehrer kennt seine Leute und wird solche Schüler, bei denen er Grund hat, eine fehlerhafte Aussprache zu vermuten, immer noch einzeln vornehmen, um etwaige Fehler zu verbessern.

Die Übungen im Lesen können und sollen auch zur Übung des Gehörs verwendet werden, indem der Lehrer oder einer der Schüler vorliest, während alle übrigen die Bücher geschlossen vor sich haben. Wenn die Schüler das Vorgelesene nach Form und Inhalt bereits kennen, so kostet es ihnen nicht viel Mühe, dasselbe nun auch lediglich durch das Ohr aufzufassen. Daneben empfiehlt es sich aber auch, solche Stücke vorzulesen oder frei vorzutragen, deren Inhalt den Schülern durchaus neu ist, nur müssen sie so gewählt werden, daß sie nicht Ausdrücke enthalten, die ihnen völlig unbekannt sind, und daß sie dem Gedankenkreis der Schüler nicht zu fern liegen. Selbstverständlich darf bei dieser Übung, die an die geistige Spannkraft der Zuhörerer etwas höhere Anforderungen stellt, die daneben hergehende oder nachfolgende Nachprüfung des Verständnisses nicht unterbleiben.

IV. Wortschatz.

36. Pflege des Wortschatzes. Die erste Voraussetzung für das Verständnis der Schriftwerke einer fremden Sprache und für deren eigene Handhabung ist der Besitz eines möglichst umfangreichen Wortschatzes. Wohl jeder, der ein englisches Buch liest, macht die Erfahrung, daß er viel häufiger in die Lage kommt, das Wörterbuch als die Grammatik zu Rate zu ziehen. Und wer Veranlassung nimmt, auch nur einige Tage hindurch mit seiner Umgebung ausschließlich in englischer Sprache zu verkehren, wird sich hauptsächlich dadurch beengt fühlen, daß ihm zur Bezeichnung der Gegenstände wie zum Ausdruck seiner Gedanken vielfach die entsprechenden englischen Worte fehlen oder wenigstens im gegebenen Augenblick nicht zur Verfügung stehen. Der Unterricht hat daher die Aufgabe, den Schüler auf allen Stufen mit einem möglichst reichen und stets

zur Verwendung bereiten Vorrat an Wörtern und Wendungen auszurüsten. Bei den Wörtern kommt es nun aber nicht bloß darauf an, ihre Bedeutung und Anwendung gegenüber dem entsprechenden deutschen, sondern auch ihr Bedeutungsgebiet gegenüber dem benachbarter englischer Wörter zu kennen. Das Wort *place* entspricht in bezug auf seine äußere Form dem deutschen Wort Platz. Aber hinsichtlich der Bedeutung und Anwendung deckt sich das englische Wort keineswegs mit dem deutschen. Nehmen Sie Platz! heißt *take a seat* oder *sit down!* Machen Sie Platz! heißt *stand out of the way!* Es ist Platz genug vorhanden heißt *there is plenty of room*; an erster Stelle *in the first place*; stattfinden *to take place*. Und das Verhältnis zwischen dem englischen *place* und dem deutschen Platz wiederholt sich zwischen tausend anderen Wörtern der beiden Sprachen. Aber auch innerhalb der englischen Sprache gibt es viele Wörter, deren Bedeutungsgebiete sich zwar scharf berühren, aber doch scharf gegeneinander abgegrenzt sind, wie z. B. *to say* und *to tell*, *to go* und *to walk*, *to hold* und *to keep* u. v. a. Dazu kommt aber noch, daß die englische Sprache durch die Aufnahme einer ungeheuren Masse französischer Bestandteile einen so großen Reichtum an sinnverwandten Wörtern aufzuweisen hat, wie nicht leicht eine andere. Er gilt daher, nicht bloß von den Wörtern in ihrer äußeren Gestalt, sondern auch von dem Umfang der Wortbedeutungen, wie er durch den Sprachgebrauch festgesetzt und abgegrenzt ist, genaue Kenntnis zu erlangen. Wie nun aber die Begriffe in den Wortformen ihr äußeres Gepräge erhalten haben, so haben auch die Gedanken vielfach ihre eigentümliche feststehende Form angenommen. Diese lehrt zwar die Grammatik, insbesondere die Syntax, kennen, aber doch nur, insoweit sie allen Gedanken gemeinsam ist. Wie aber jeder einzelne Gedanke in der Sprache sich gestaltet, dies zu zeigen ist nicht Sache der Grammatik, sondern der Phraseologie. Der Schüler hat also die weitere Aufgabe, sich einen möglichst großen Vorrat von idiomatischen Ausdrücken, an denen namentlich die englische Umgangssprache überaus reich ist, anzueignen.

37. Quellen des Wortschatzes. Aus welchen Quellen schöpft nun der Schüler seinen Wortschatz? Die Antwort auf diese Frage ergibt sich aus dem Bisherigen von selbst. Den Grundstock bilden diejenigen Wörter, welche er in der Lehre von der Aussprache kennen gelernt hat. Dazu kommt sodann die große Masse von Wörtern und Wendungen, die ihm aus dem gelesenen Sprachstoff, zum Teil auch aus der Grammatik und ihren Beispielsätzen unaufhörlich zuströmen. Außerdem gibt es eine namhafte Anzahl von Hilfsbüchern, welche speziell der Aneignung eines entsprechenden Wortschatzes oder der Erklärung sinnverwandter Wörter zu dienen bestimmt sind, Wörtersammlungen, Sammlungen von Redewendungen und sinnverwandter Ausdrücke. Diese besonderen Hilfsmittel sind recht nützlich und empfehlenswert als Ergänzung des durch Lektüre und Grammatik gebotenen Stoffes. Wird aber die erstere so gewählt, daß die Schüler im Laufe des Unterrichts, teils durch einzelne Schriftsteller, teils durch ein Lesebuch mit mannigfaltigem Inhalt, in die verschiedenen Gebiete der Sprache eingeführt werden, so können Wörtersammlungen und Sammlungen von Redewendungen füglich entbehrt werden. Dies gilt in noch höherem

Maße von den synonymischen Hilfsbüchern. Belehrung über die Bedeutung sinnverwandter Wörter hat der Lehrer gelegentlich zu erteilen, wo sie in der Lektüre zusammentreffen, oder wo beim Übersetzen in das Englische wie bei der Abfassung eines englischen Aufsatzes oder beim Sprechen zwischen zwei oder mehreren inhaltlich verwandten Wörtern die Wahl zu treffen ist. Während des Unterrichts ist also ein besonderes Hilfsbuch für die Synonyma entbehrlich. Damit aber die Schüler bei häuslichen Arbeiten sich Rats erholen können, ist es gut, dem grammatischen Lehrbuch oder dem Lesebuch an Ort und Stelle die Begriffsbestimmung der gebräuchlichsten Synonyma beizufügen. Die entsprechenden Wörterbücher enthalten endlich auch manches, was für die Schule keineswegs notwendig ist, und auch nicht wenige Unterscheidungen, an welche sich die Schriftsteller in Wirklichkeit durchaus nicht immer halten.

38. Mittel zur Aneignung. Eine weitere, nicht unwichtige Frage ist die, durch welche Mittel die Auffassung und Einprägung der Wörter erleichtert und gesichert werden kann. Nun aber enthält das Englische als Schwestersprache des Deutschen eine große Zahl von Wörtern, bei denen weder das Verständnis noch das Gedächtnis einer Unterstützung bedarf. Wörter wie *father*, *mother*, *brother*, *to go*, *to sing*, *to have* u. v. a. der Art versteht und behält er ohne jede weitere Beihilfe. Hat er überdies zuvor Französisch gelernt, so wird er sich auch mit leichter Mühe solche Wörter aneignen und einprägen, die ohne durchgreifende Änderung ihrer Form aus der französischen in die englische Sprache übergegangen sind, z. B. *cousin*, *creature*, *desire*, *dinner*, *letter*, *service*. Dagegen enthält diese auch wieder sehr viele Wörter, für die eine Anknüpfung an die deutsche oder französische Sprache nicht angeht, weil ihr Ursprung nicht bekannt ist, oder weil in dem Wissen des Schülers die vorhandenen Anknüpfungspunkte nicht vorausgesetzt werden dürfen, z. B. *basket*, *dark*, *fellow*, *to cut*, *to pull*, *to take*. In der Mitte zwischen diesen zwei Klassen von Wörtern stehen diejenigen, bei welchen die Beziehung zur deutschen oder französischen Sprache zwar nicht so klar und deutlich vor Augen liegt wie bei den zuerst genannten, aber durch eine kurze Erklärung leicht hergestellt werden kann, wie z. B. *county*, *country*, *care*, *horse*, *to escape*, *to furnish* u. v. a. Es gibt also eine große Anzahl von Wörtern im Englischen, die sich nicht so leicht einprägen wie *father* und *mother*, sondern recht eigentlich gelernt werden müssen. Dieses Lernen wird nun zunächst durch planmäßiges Wiederholen unterstützt. Im Grunde freilich bedeutet dies letztere nichts anderes als ein fortgesetztes Lernen. Denn das bewußte wie das unbewußte Lernen geht ja doch nur in der Weise vor sich, daß dieselben Vorstellungen in kürzeren oder längeren Zwischenpausen im Geiste hervorgerufen werden. Indessen hat das rein gedächtnismäßige Lernen nicht nur etwas Einseitiges, sondern auch etwas Unwürdiges. In dem Alter, in welchem zur Zeit in den meisten Schulen Englisch gelernt wird, muß auch bei dem Aneignen und Einprägen der Wörter der Verstand mitreden, soweit es irgend möglich ist. Dies geschieht aber, wenn die Wörter im Zusammenhang des Gedankens oder Satzes aufgefaßt und gelernt werden, und wenn, soweit es angeht, das Neue und Fremde an das Bisherige und Bekannte

angeknüpft wird. Die Anknüpfungspunkte können dabei in der deutschen Muttersprache oder im Französischen, im Lateinischen und Griechischen oder endlich im Englischen selbst gegeben sein.

39. Der Satzzusammenhang. Voraussetzung für das richtige Verständnis eines Satzganzen und des in ihm ausgesprochenen Gedankens ist das Verständnis der einzelnen Teile, bei einem fremdsprachlichen Texte die Kenntnis der Bedeutung der einzelnen Wörter. Wer die nicht kennt, kann auch den Inhalt des Satzes nicht verstehen. Indes besteht zwischen dem Ganzen und den einzelnen Teilen eine Art Wechselwirkung, so daß diese letzteren durch das Ganze, dessen Erkenntnis sie vermitteln, ihrerseits in eine hellere Beleuchtung gerückt werden. Nun gibt es ja viele Wörter, die auch außerhalb des Satzzusammenhangs leicht verstanden und behalten werden, so *father* und *mother*, *house* und *garden* u. v. a. Sehr viele andere und insbesondere die oft vieldeutigen Zeitwörter, wie *to get*, *to put*, *to attend*, *to take* usw., die bald in transitivem, bald in intransitivem Sinn gebraucht werden, erhalten erst durch den Zusammenhang des Satzes ihr volles Licht. Wenn die Wörter den Ausdruck für Gegenstände, Begriffe und Vorstellungen bilden, für die dem Lernenden ein lebhaftes Interesse innewohnt oder durch die Lektüre eingeflößt wird, wenn sie als Teile eines organischen Ganzen mit diesem selbst verständnisvoll aufgefaßt und auf diese Weise zugleich mit den Vorstellungen und Gedanken, deren Träger sie sind, in das Innere des Bewußtseins eindringen, sollten sie dann nicht auch im Gedächtnis feste Wurzeln schlagen? Freilich muß eben auch die Lektüre dazu angetan sein, Geist und Gemüt kräftig anzuregen: Beschreibungen, die aus trockenen Aufzählungen von Gegenständen bestehen, und denen man schon von weitem anmerkt, daß sie den einzigen Zweck haben, dem Schüler eine gewisse Gruppe von Wörtern zum Lernen aufzutischen, können dies nicht. Aber auch die anregendste und fesselndste Lektüre wird die gewünschte Wirkung auf das innere Leben der Schüler nicht ausüben, wenn ihr Inhalt nicht von Anfang an mit ganzer Seele ergriffen, wenn er nur flüchtig abgemacht und nicht durch angemessene Behandlung, wie sie in dem Abschnitt über das Lesen angedeutet ist, ihrem Geiste eingeprägt und einverleibt wird. Und selbst in diesem Falle ist es unvermeidlich, daß die ersten Eindrücke durch die folgenden, wenn auch nicht ganz verwischt, so doch allmählich zurückgedrängt werden, und daß sich die Fäden des geistigen Zusammenhangs des Lesestoffs im Gedächtnisse nach und nach auflockern und auflösen und nur einzelne Vorstellungen und Wörter zurückbleiben. Dazu kommt, daß oftmals Sachvorstellungen im Gedächtnisse haften, für welche die entsprechenden Wortbilder geschwunden sind, und daß andrerseits Wörter behalten werden, die nicht mehr imstande sind, die entsprechenden Sachvorstellungen hervorzurufen. Wie oft besinnen wir uns vergeblich auf den Namen einer Person, deren Bild uns lebendig vor der Seele steht! Wie oft sucht der Schüler für die lebhafteste Vorstellung eines Baumes oder eines Pferdes die entsprechenden englischen Wörter in allen Winkeln seines Gedächtnisses vergebens! Dagegen mag er von dem Satz *Raspberries, gooseberries and currants have an agreeable taste* sämtliche Wörter behalten haben und doch nicht mehr imstande sein, anzugeben,

welche Art Beeren die verschiedenen Wörter bezeichnen. Angesichts solcher Beobachtungen wird man sich neben der Unterstützung, die der sachliche Zusammenhang dem Gedächtnisse zur Einprägung gewährt, auch nach andern Hilfsmitteln und Stützen für dasselbe umsehen, und diese findet man in der etymologischen Erklärung.

40. Etymologische Erklärung. Wollte man sagen, die geschichtliche Betrachtung des Wortschatzes gehöre nicht zur Aufgabe der höheren Schulen, so wäre dies in dem Sinne richtig, daß dieselben die Etymologie nicht als besondere Wissenschaft zu pflegen haben. Dies ist Sache der Hochschule. Daß aber die höheren Schulen nicht nur berechtigt, sondern geradezu verpflichtet sind, im einzelnen Fall etymologische Erklärungen zu geben, kann keinem Zweifel unterliegen. Diese Pflicht findet in der allgemeinen didaktischen Forderung, daß das Neue an Bekanntes anzuknüpfen ist, ihre Begründung wie ihre Begrenzung. Verfehlt wäre es, etymologische Erklärungen geben zu wollen, für die in dem Wissen der Schüler keine Anknüpfungspunkte vorhanden sind. Sind aber in dem, was der Schüler bisher gelernt hat, Anknüpfungspunkte gegeben, welche die Aufnahme und das Verständnis des Neuen erleichtern können, so müssen sie, wie auf allen andern Gebieten des Unterrichts, so auch auf dem des Wortschatzes benützt werden. Bei Schülern, die in den höheren Schulen die Erlernung der englischen Sprache beginnen, trifft dies in ausgedehntem Maße zu. Steht ihnen doch ein umfassender Vorrat von deutschen und französischen, und soweit sie ein Gymnasium besuchen, von lateinischen und griechischen Wörtern und Ausdrücken zur Verfügung, die zur Vergleichung und Anknüpfung dienen können. Nun gibt es freilich in der englischen Sprache unzählige Wörter germanischen und romanischen Ursprungs, deren Herkunft so klar zutage liegt, daß ein ausdrücklicher Hinweis darauf reine Zeitverschwendung wäre. Es gibt aber auch nicht wenige, bei denen eine kurze etymologische Erklärung ein helles Licht auf Form und Bedeutung wirft und zu ihrem Erfassen und Behalten wesentlich beiträgt. Die Zusammenstellung von *care* und Kar-Freitag = Tag der Sorge, der Trauer erklärt das englische und deutsche Wort in gleicher Weise. Sie zeigt dem Schüler nebenbei, warum Karfreitag, als ein deutsches Wort, anders zu schreiben ist als das ursprünglich griechische Wort Charakter. Das Wort *gospel* erklärt sich sehr einfach als *God's spell*, d. h. *the spell* oder *the narrative of God*, das Wort oder die Erzählung von Gott dem Heiland. Das englische *spell* erklärt dabei das deutsche Wort Beispiel, d. h. das Wort, das zur Erläuterung beigefügt ist. Die aus dem Französischen stammenden Wörter *kerchief*, in der Zusammensetzung *hand-kerchief*, und *curfew* erklären sich sehr leicht und einfach, indem man den Schüler auf die französischen Ausdrücke *couvre-chef* und *couvre-feu* hinleitet. Bei dem ersteren zeigt sich nebenbei, daß das französische *chef* ursprünglich Haupt im eigentlichen Sinne oder Kopf bedeutete. Bei dem Worte *Parliament* ist der Schüler daran zu erinnern, daß es von dem französischen *parler* abgeleitet ist und eigentlich nichts weiter als „Besprechung“ bedeutet, und daß also die berühmteste Einrichtung des englischen Staatslebens einen französischen Namen trägt.

41. Englische Wortgruppen. Wie man englische Wortformen vielfach

zu den entsprechenden deutschen und französischen in Beziehung setzen wird, um ihre Erkenntnis tiefer und fester zu begründen, so ist es auch sehr empfehlenswert, englische Wörter untereinander in Beziehung zu setzen, indem man verschiedene Formen desselben Stammes oder ein Stammwort und dessen Ableitungen und Zusammensetzungen von den Schülern aufsuchen läßt. Natürlich können dabei nur solche Formen in Betracht kommen, die ihnen bereits bekannt sind. In den Darstellungen aus der englischen Geschichte oder Erdkunde kommt das Wort *shire* häufig vor. Zu seiner Erklärung kann man nun die Wörter *to shear*, *share* und *shore* heranziehen: *to shear* = scheren, schneiden; *share* = 1. Abschnitt, Teil, Abteil; 2. Pflugschar zum Schneiden des Ackerbodens; *shore* = Ufer, schneidet oder trennt Wasser und Land; *shire* = Abschnitt eines Landes, Gau, Grafschaft. An das letztere kann man wenigstens für den ersten Bestandteil die Zusammensetzung *sheriff* anknüpfen, die Bezeichnung des Beamten, der dem *shire* vorgesetzt ist, in seiner Bedeutung entsprechend dem deutschen Wort Gaugraf. Bei der Erklärung des Adverbs *perhaps* wird man nicht umhin können, auf das sonst wenig gebräuchliche Hauptwort *hap* aufmerksam zu machen, das hier in der Pluralform mit dem lateinischen Verhältniswort *per* verbunden ist. Es fällt den Schülern nicht schwer, zu diesem Stammwort eine ganze Reihe von Ableitungsformen zu finden: *happy, happily, unhappy, unhappily, happiness, to happen.* Merkt man sich diese Wörter in ihrer Vereinigung, so halten sie im Gedächtnis ebenso fest zusammen, wie in dem bekannten Gleichnis die sieben zusammengebundenen Stäbe. Zugleich gewinnen die Schüler durch die Betrachtung der zu natürlichen Gruppen vereinigten Wortformen ein klareres Verständnis für deren Inhalt und einen Einblick in das Leben der Sprache, wie es sich in der Wortschöpfung äußert.

42. Bedeutungsentwicklung englischer Wörter. Wenn innerhalb einer Gruppe zusammengehöriger Wörter die Unterscheidung von Stammform und abgeleiteten Formen geboten erscheint, so gilt das in gleichem Maße von der Unterscheidung der Grundbedeutung und der abgeleiteten Bedeutungen innerhalb eines einzelnen Wortes. Bei den Schriftstellern erscheinen die Wörter der Natur der Sache nach keineswegs immer in ihrer Grundbedeutung, wenn diese auch überall mehr oder weniger hindurchschimmert. Daher ist es unerläßlich, daß der Lehrer von jedem neu auftretenden Wort die Grundbedeutung angibt und die besondere Bedeutung, in der es an der betreffenden Stelle vorkommt, daraus entwickelt oder wo möglich entwickeln läßt. So müssen die Schüler lernen, daß die Partikel *but*, die als Präposition und noch öfter als Konjunktion Verwendung findet, ursprünglich „außer“ bedeutet. Halten sie daran fest, so werden sie alle Verbindungen, in denen diese Partikel eine Rolle spielt, leicht verstehen. Die zahlreichen Bedeutungsschattierungen, welche das Zeitwort *to get* annimmt, werden sie ohne Mühe auffinden, wenn sie sich die zwei Grundbedeutungen, 1. erlangen in transitivem Sinn und 2. gelangen, in intransitivem Sinn, stets gegenwärtig halten. Endlich werden sie die verschiedenen Bedeutungen des Hauptworts *board* leicht erkennen und behalten, wenn sie stets auf seine Grundbedeutung = Brett, Tafel zurück-

gehen. Diese erscheint zunächst in den Ausdrücken *a board and men* = Spielbrett mit den dazu gehörigen Steinen oder Figuren, *the board of a ship* = Bord eines Schiffes, *blackboard* = Schulwandtafel, *cupboard* = Brett zum Aufstellen der Becher und Gläser, Speiseschrank, Schrank. *Board* bedeutet ferner das, was auf den Tisch kommt, die Kost (dazu gehören die Ausdrücke *boarder, boarding-school, boarding-house, boarding and lodging*), dann aber auch die Personen, welche an einem Tische Platz nehmen, das Gericht, die Behörde, das Kollegium, den Ausschuß, z. B. *the board of customs* das Steueramt, *the board of education* die Unterrichtsbehörde, *the school-board* das Schulamt (aber *board-school* die unter dem Schulamt stehende Schule).

43. Idiomatische Wendungen. Wie die einzelnen Wörter, so werden auch die dem Englischen eigentümlichen Wendungen, die sogenannten Anglizismen, aus dem Lesestoff und aus der Grammatik geschöpft. Während man aber bei jenen vielfach an Bekanntes anknüpfen und das Neue durch etymologische Erklärung und Vergleichung dem Lernenden näher bringen und seinem Gedächtnisse einprägen kann, ist dies bei den Anglizismen nicht möglich. Daß man beispielsweise im Englischen sagt: *I have a house of my own*, statt: Ich habe ein eigenes Haus, ist eine Tatsache, die man nicht weiter zu erklären vermag. Es bleibt hier nichts übrig, als sie einfach festzustellen, mit anderen Worten, den englischen Ausdruck zu lernen und zu merken.[1] Doch läßt sich das Lernen und Merken von Anglizismen, wie von einzelnen Wörtern, dadurch unterstützen und erleichtern, daß man Gleichartiges und Verwandtes zusammennimmt, wie man verwandte Wortformen und Wortbedeutungen in Gruppen vereinigt. Für viele Anglizismen lassen sich gemeinsame Gesichtspunkte aufstellen; man kann bemerken, daß z. B. zahlreiche deutsche Adverbien im Englischen durch Zeitwörter ausgedrückt werden, hoffentlich durch *to hope*, zufällig durch *to happen*, oder daß die englische Sprache in Ausdrücken wie *I am hungry*, *I am sorry*, *I am pleased* eine gewisse Vorliebe für die persönliche Konstruktion zeigt, während die deutsche in solchen Fällen die unpersönliche vorzieht. Andere Anglizismen schließen sich durch irgend ein Stichwort an ein Kapitel der Grammatik an, z. B. an das von den unregelmäßigen Zeitwörtern, *to catch cold, to get a cold, to get by heart, to go for a walk, to keep railway-time*, an die Fragewörter, *What day is this? What is the time? What is the matter with you?*, an die unbestimmten Fürwörter, *all of us, another glass of wine, some more wine* usw. Um aber auch durch den sachlichen Zusammenhang eine Unterstützung für das Gedächtnis zu gewinnen, ist es sehr nützlich, englisch abgefaßte Gespräche über Gegenstände und Vorkommnisse des alltäglichen Lebens zu lesen, da die geschichtliche wie die poetische Lektüre für die Kenntnis der Umgangssprache nur geringe Ausbeute liefert.

V. Grammatik.

44. Die Grammatik im englischen Unterricht. Seinen Wortschatz schöpft der Schüler zum weitaus größten Teile aus der Lektüre. Je weiter

[1] „Such „idioms" as „How do you do? I can't help it; Never mind" are really on a level with simple words, and, like them, have to be learnt one by one, like the irregularities in the grammar." Sweet a. a. O. S. 586.

er darin vordringt, desto reicher und mannigfaltiger wird allmählich der ihm zu Gebote stehende Vorrat an Wörtern und Wendungen. Und je ansehnlicher dieser Vorrat, desto rascher und leichter vollzieht sich in ihm der weitere Fortschritt im Lesen, desto besser und leichter erkennt er unter der fremden, ihm von Stufe zu Stufe bekannter werdenden Hülle die Gedanken. Es ist mit diesem stets zunehmenden Besitz sprachlichen Wissens wie mit einem Kapitel, das anfangs bescheiden, in guten Unternehmungen angelegt und fleißig umgesetzt, seinem Besitzer dazu verhilft, Geschäft und Gewinn immer weiter auszudehnen. In ähnlichem Verhältnis wie der Wortschatz steht die Grammatik zum Lesestoff. Auch sie wird aus diesem gewonnen, und der Gewinn an grammatischen Kenntnissen dient seinerseits wieder dazu, das Verständnis der nachfolgenden Lesestoffe zu fördern und zu erleichtern. Und zwar erwächst grammatisches Wissen aus der Lektüre in zweifacher Weise: unbewußt und unwillkürlich, indem man sich mit dem Gedankeninhalt durch stete Wiederholung und Gewöhnung auch die sprachliche Form, in die er sich kleidet, die Wortbildungen und Wortfügungen aneignet, bewußt und absichtlich, indem man diese Form selbst zum Gegenstande der Beobachtung macht und unter den sprachlichen Erscheinungen das Gleiche, Wiederkehrende und Bleibende festzuhalten und zu verstehen sucht. Die unbewußte Aneignung der Grammatik vollzieht sich von selbst; für sie bedarf es daher keiner besonderen Anleitung. Für das bewußte Erkennen der sprachlichen Formen und Gesetze kann der Schüler der Beihilfe des Lehrers und eines zusammenfassenden übersichtlichen Lehrbuches nicht wohl entbehren. Beim englischen Unterricht kommt nun dem Schüler wie dem Lehrer die außerordentliche Einfachheit der Grammatik zustatten. Dem unendlichen Reichtum des Wortschatzes steht eine außerordentliche Einfachheit, man möchte fast sagen Dürftigkeit, der Sprache an Beugungssilben gegenüber. Das ganze Gebäude der englischen Formenlehre ist so einfach, daß sich der Schüler mühelos und in kurzer Zeit darin zurechtfinden lernt. Und dieses Zurechtfinden wird noch weiter dadurch erleichtert, daß die Schüler der höheren Schulen aus den Sprachen, die sie zuvor gelernt haben, für das Erlernen des Englischen die Kenntnis grammatischer Begriffe und eines grammatischen Systems bereits mitbringen. Sie sind daher wohl imstande, ohne weitere Erklärung von seiten des Lehrers mit diesen Begriffen zu arbeiten und die ihnen neu entgegentretenden Erscheinungen dem grammatischen System einzuordnen.

45. Lektüre ohne Grammatik. Wenn also dem Englisch Lernenden die Wege in dieser Weise bereits geebnet sind, so ist er wohl imstande, von Anfang an sich dem Lesen zusammenhängender Stücke zu widmen und daraus das notwendige grammatische Wissen zu gewinnen. Er beginnt z. B. mit der Geschichte von Robin Hood oder Macbeth[1] oder vielleicht mit einem Texte in Sweets Elementarbuch. Schliemann lernte das Französische wie andere Sprachen durch wiederholtes Lesen von Fénelons *Télémaque* oder seiner Übersetzung in der jeweilig zu erlernenden Sprache. In den Unterrichtsbriefen von Toussaint-Langenscheidt schließt sich die grammatische Unterweisung an *Christmas Carol* an, das übrigens

[1] Klinghardt, Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode. Marburg 1888.

dem Anfänger recht viele Schwierigkeiten bietet.[1]) Dieses Verfahren ist möglich und hat den Vorteil, daß es dem Lernenden gleich anfangs einen anziehenden Inhalt entgegenbringt, der seine Phantasie beschäftigt. Dem steht aber der Nachteil gegenüber, daß es im Anfang wenigstens die Schwierigkeiten zu sehr häuft. Müssen doch von Satz zu Satz Belehrungen über Aussprache, Formenlehre und Syntax in buntem Durcheinander gegeben werden. Diese aber müssen die Aufmerksamkeit des Anfängers so vielfach in Anspruch nehmen, daß der Fortschritt im Lesen sehr langsam vor sich geht und daß von sachlicher Belehrung, von Auffassung eines größeren, zusammenhängenden Gedankeninhalts, von genußreichem oder gemütbildendem Lesen nur wenig die Rede sein kann. Gewiß, wer die in ihrer Art vortrefflichen Langenscheidtschen Unterrichtsbriefe durcharbeitet, erwirbt eine gründliche Kenntnis der englischen Sprache. Er bedarf aber auch eines großen Aufwands an Fleiß, Geduld und Ausdauer, um die an den keineswegs leichten Text geknüpften Belehrungen und Übungen zu bewältigen. Leichter und zweckmäßiger erscheint es daher, die Schwierigkeiten nacheinander zu überwinden und zunächst wenigstens die Aussprache, die dem Anfänger den Zugang zur englischen Sprache so schwierig erscheinen läßt, in einem einleitenden Unterrichtsgange für sich zu lehren. Dann kann das Lesen leichter und ohne größeren Aufenthalt vor sich gehen, und der Inhalt kommt von Anfang an mehr zu seinem Recht. Dem Lehrer aber bleibt mit dem Hinweis auf einzelne Besonderheiten der Aussprache und mit der Erklärung der Wortbedeutungen und der grammatischen Erscheinungen immer noch genug zu tun.

46. Grammatik neben der Lektüre. Die Erklärung der Wortbedeutungen ist beim Lesen unerläßlich. Denn durch sie ist das Verständnis in erster Linie bedingt. Die der grammatischen Erscheinungen ist gleichfalls notwendig. Doch sollten sie, um den Fortgang des Lesens nicht über das Maß des Notwendigen zu verzögern, noch besonders besprochen und erklärt werden, damit sie später keinen Aufenthalt mehr verursachen, wie denn auch zur Einprägung der Worte und Ausdrucksweisen noch besondere Übungen vorgenommen werden müssen, die mit dem Inhalt des Lesestoffs kaum mehr etwas zu tun haben. Diese besonderen Besprechungen und Übungen kommen ihrerseits wieder dem Lesen zugut. Wenn die Kinder die Pflanzen an den Orten kennen gelernt haben, wo sie wachsen und sich zur Blüte entfalten, in Wald und Feld, auf Bergen und in Tälern, am Rand des Baches oder am Ufer des Teichs, werden sie doch auch in den Schulgarten geführt, wo die verwandten Arten sich ihnen nebeneinander darstellen. Und so empfiehlt es sich auch, das, was etwa im Laufe einer

---

[1]) Die Wahl dieses Textes für die erste Einführung in die englische Sprache muß bei aller Anerkennung der trefflichen Bearbeitung als ein unterrichtlicher Mißgriff bezeichnet werden, da die Sprache des „*Christmas Carol*" ganz und gar nicht dem Standpunkte des Anfängers entspricht. Dieser Fehler ist vermieden worden in dem Seitenstück zu den Toussaint-Langenscheidtschen Unterrichtsbriefen, den von Thiergen und Clay bearbeiteten Haberlands Unterrichtsbriefen, Englisch (1905). Da werden in Kursus I nur leichte Texte zugrunde gelegt, die in das englische Leben und in die Kenntnis von Land und Leuten einführen, während erst in Kursus II ein schwererer Text (Dickens, *Cricket on the Hearth*) vorgelegt wird.

Woche an grammatischen Erscheinungen beim Lesen vorgekommen ist, und zwar in buntem Wechsel, wie es eben der Inhalt mit sich brachte, in einer besonderen Stunde vom rein sprachlichen Standpunkte an der Hand einer systematischen Grammatik zu besprechen und zu üben. Mit Recht hat man gesagt,[1]) jeder Sprachunterricht müsse zugleich Sachunterricht sein. Denn die Sprachvorstellungen prägen sich dem Geiste desto tiefer und nachhaltiger ein, je enger sie sich mit Sachvorstellungen verbinden. Damit diese aber beim Lesen recht lebendig und wirksam hervortreten und nicht durch allzuviele sprachliche Erörterungen in den Hintergrund gedrängt werden, ist es rätlich, es möglichst zu entlasten, indem man das rein Sprachliche, soweit es zum Verständnis des Gelesenen nicht durchaus notwendig ist, auf besondere Stunden verweist. Wenn dem Lesestoffe, zumal in den oberen Klassen, die Aufgabe zukommt, den Schülern einen Einblick in das innere und äußere Leben des fremden Volkes zu verschaffen, so hat man auch darauf zu achten, daß sich lexikalische und grammatische Erörterungen bei ihm nicht allzu breit in den Vordergrund drängen. Und es erscheint daher nicht ratsam, den jeweiligen Lesestoff zur Gewinnung sprachlichen Wissens bis auf das letzte Wort auszupressen. Auf der anderen Seite darf, wie jede andere Erscheinung im Reiche der Natur oder der Geschichte, so auch die Sprache an und für sich mit ihren Formen und Fügungen als ein der besonderen Betrachtung und Erklärung würdiger Gegenstand erachtet werden.[2]) In diesem Falle werden Sprachvorstellungen selbst zu Sachvorstellungen. Wie der Handwerker seine Werkzeuge, der Techniker seine Maschine, der Soldat seine Schießwaffe nach ihrem Bau und ihrer Zusammensetzung genau kennen lernen muß, um sich mit Erfolg ihrer zu bedienen, so muß auch der, welcher eine Sprache gebrauchen will, mit ihrem Bau und ihren Gesetzen innig vertraut werden. Und so kommt man mit Sweet[3]) zu dem Schlusse, daß die Grammatik, wenn auch nicht als Führerin, so doch als Begleiterin neben der Lektüre einhergehen muß. Allerdings wird diese Begleiterin bei dem englischen Unterricht eine bescheidenere Rolle zu spielen haben, als bei dem Erlernen anderer, mit einem größeren Formenreichtum ausgestatteten Sprachen.

47. Auswahl und Anordnung des grammatischen Stoffes. Soll die Grammatik den Lernenden lediglich darüber aufklären, was der englischen Sprache eigentümlich, und was bei ihrer praktischen Handhabung zu beobachten ist, so darf sie sich hinsichtlich der Auswahl des Stoffes mit dem bescheiden, was vom Deutschen abweicht. Eine Schulgrammatik wird sich ferner auf das zu beschränken haben, was das Bedürfnis der höheren Schulen erheischt. Nun gliedern sich diese allerdings in sechsklassige und in neun- oder zehnklassige Anstalten, und auch in den letzteren gestalten

[1]) Klinghardt, Verhandlungen des deutschen Neuphilologentags zu Hannover 1886.

[2]) Bierbaum bemerkt a. a. O. S. 141, daß beim fremdsprachlichen Unterricht, zumal beim Anfangsunterricht, die Sprache als eigentlicher Wissensgegenstand und nicht als Lernwerkzeug zu betrachten und zu behandeln ist.

[3]) „The systematic study of grammar, idioms, and vocabulary on the lines already sketched must, of course, run parallel with the reading of the texts." Sweet a. a. O. — Dutoquet a. a. O.: „La grammaire a une importance capitale et doit etre enseignee suivant un plan methodique."

sich die Anforderungen und Bedürfnisse verschieden. Demgemäß wird auch die Auswahl des grammatischen Stoffs je nach der Eigenart der einzelnen Anstalten eine verschiedene sein müssen. Wenn Realschulen und Gymnasien ihren Schülern nur das Allgemeingültige bieten können, wird in Realgymnasien und Oberrealschulen angesichts der reichlicher zur Verfügung stehenden Zeit und der infolgedessen zu stellenden höheren Anforderungen auch auf eine größere Fülle von Einzelheiten des Sprachgebrauchs, sowie innerhalb der durch die Verhältnisse gezogenen Grenzen auf geschichtliche Betrachtung der Sprache einzugehen sein. In allen Fällen erscheint es aber wünschenswert, daß der Stoff planmäßig geordnet werde, damit sich die Schüler möglichst leicht zurechtfinden können. Hergebracht ist die Anordnung nach den Redeteilen, und diese empfiehlt sich auch für die englische Grammatik. Nur dürfte das Zeitwort, als der tatsächlich wichtigste und notwendigste Redeteil, an erster Stelle auftreten und die Anwendung des Artikels der Syntax der Fürwörter, zu denen er doch eigentlich gehört, vorbehalten bleiben. Jede Grammatik wird sich ferner in die drei Hauptabschnitte: Aussprache, Formenlehre und Satzlehre gliedern. Dabei wird sich jedoch ein Unterschied in der Gruppierung des Stoffes ergeben je nach der Behandlung, welche die Grammatik im Unterrichte erfährt. Wird sie im Zusammenhang durchgearbeitet, so läßt sich nicht vermeiden, daß in die Formenlehre schon manches hereingezogen wird, was streng genommen in das Gebiet der Syntax gehört. Wird sie aber von Anfang an, d. h. sobald nach der Durchnahme des Aussprachekurses das Lesen einsetzt, lediglich dazu benützt, um das, was sich dabei an sprachlichen Erscheinungen ergeben hat, zusammenzufassen und im Zusammenhang des grammatischen Systems zu besprechen und näher zu beleuchten, so kann die planmäßige Anordnung, die strenge Scheidung des zur Formenlehre und zum Satzbau Gehörigen rein durchgeführt werden. Gegen dieses Verfahren läßt sich vielleicht einwenden, daß bei ihm die Durchnahme der einzelnen Teile der Grammatik bezüglich ihrer Reihenfolge zu sehr von dem zufälligen Vorkommen der grammatischen Erscheinungen im Lesestoff abhänge, daß es dem Lernenden den Überblick über das grammatische System erschwere. und daß es der Verteilung der einzelnen Abschnitte der Grammatik auf die verschiedenen Klassen hindernd im Wege stehe. Es kommt jedoch in Betracht, daß das Kapitel von der Aussprache, die Lautlehre, im Anfangsunterricht zusammenhängend behandelt wird. Sodann wird der Schüler leicht unterscheiden, was in das Gebiet der Formenlehre und in das der Syntax gehört. Bei der Verteilung der einzelnen Abschnitte der Grammatik auf die verschiedenen Klassen wird nach dem Kapitel von der Aussprache die Betrachtung des Zeitwortes an erster Stelle stehen, und den nachfolgenden Stufen des Unterrichts mögen dann die übrigen Redeteile zugewiesen werden. Was endlich den Überblick über das grammatische System betrifft, so wird er durch das oben angedeutete Verfahren eher erleichtert als erschwert, weil der Schüler bei der Beschäftigung mit der Grammatik ihre Anordnung und Einteilung beständig vor Augen hat. Eine Störung des Überblicks tritt eher dadurch ein, daß, wie es in vielen Lehrbüchern der Fall ist, die grammatischen Erörterungen immer wieder

durch Lesestoffe und Übungsstücke unterbrochen werden. Und darum dürften wohl diejenigen Lehrbücher den Vorzug verdienen, die zwischen Grammatik und Lektüre, wenn anders beide in einem Buche vereinigt werden sollen, eine reinliche Scheidung durchführen.

48. Beispielsätze. Was aber in einer Grammatik füglich nicht entbehrt werden kann, das sind Beispiele und Beispielsätze. In der Lehre von der Aussprache und in der Formenlehre kommen fast nur einzelne Wortformen in Frage, die in der Lektüre vorkommen und dann dem grammatischen System eingeordnet werden. In der Syntax wird es notwendig sein, den Sprachgebrauch durch einige Beispielsätze zur Anschauung zu bringen. Diese Sätze sind nach Lage der Sache Einzelsätze, die nicht kraft des Inhalts, sondern nur kraft der Form der Gedanken zusammengehören. Sie dienen dazu, dem Schüler die syntaktischen Fügungen, die ihm beim Lesen entgegengetreten sind, an ihrer Stelle innerhalb des grammatischen Systems vorzuführen und sie durch wiederholte Anschauung in wechselnder Form vertrauter zu machen, so daß er sie bei ihrem späteren Auftreten im sprachlichen Zusammenhange sofort wieder erkennt und auch bei eigenen Versuchen im mündlichen oder schriftlichen Gebrauche der fremden Sprache ohne Schwierigkeit anzuwenden versteht. Da diese Beispielsätze unter sich keine zusammenhängende Gedankenreihe bilden, so ist wenigstens darauf zu halten, daß jeder von ihnen einen in sich geschlossenen Gedanken zum Ausdruck bringe, und daß sie mit einem gewissen Geschmack ausgewählt werden. Daher werden sich einzelne möglichst kurze und einfache Sätze aus der Umgangssprache, Sätze aus Geschichte und Erdkunde, Sprichwörter, Sentenzen und geflügelte Worte bei der Auswahl besonders vorteilhaft verwerten lassen. Genügen dürfte es, wenn die Grammatik (unter Verzicht auf deutsche, zum Übersetzen bestimmte Beispiele) ausschließlich englische Beispielsätze gibt, da sie lediglich die Formen des englischen Ausdrucks zur Anschauung zu bringen hat. Einer von diesen Beispielsätzen, am besten wohl der kürzeste, wird dem Lehrer wie den Schülern stets als Mustersatz zur Regel und Richtschnur dienen, wenn es gilt, eine Stelle im englischen Texte zu verstehen oder in Nachahmung jenes Vorbildes einen Gedanken in englischer Form auszusprechen. Als solches kann man zwar auch einen der Sätze wählen, die beim Lesen zur Besprechung der betreffenden syntaktischen Fügung Anlaß gegeben haben. Es ist jedoch zu berücksichtigen, daß der Lesestoff wechselt, während die Grammatik mit ihren Beispielen den Schüler während der ganzen Zeit seines Englischlernens in der Schule begleitet. Nun ist es aber wünschenswert, daß die Mustersätze während der Lernzeit stets dieselben bleiben, und daß sie der Schüler stets an der gleichen gewohnten Stelle aufzufinden vermag, wenn er ihrer bedarf. In einem Falle könnte allerdings auch der Lesestoff die nötigen Mustersätze liefern, wenn nämlich neben dem Schriftsteller dasselbe Lesebuch durch alle Klassen hindurch benützt wird. Aber auch gegenüber dem Lesebuch dürfte eine planmäßig angelegte Grammatik mit Rücksicht auf die leichtere Auffindbarkeit der sprachlichen Vorbilder den Vorzug verdienen.

49. Vergleichung mit dem Deutschen und Französischen. Bei dem grammatischen Unterricht, mag er nun im Zusammenhang auf Grund eines

Lehrbuchs oder gelegentlich beim Lesen erteilt werden, ist eine Vergleichung mit dem Deutschen und dem Französischen sehr zu empfehlen. Daß die englische Sprache eine germanische ist und daß sie eine außerordentliche Anzahl französischer Wörter in sich aufgenommen hat, versteht der Lernende sehr bald. So braucht man nicht des weiteren auseinanderzusetzen, daß *hand* und *land*, *father* und *mother*, *to have* und *to come* germanische, *cousin*, *prison*, *pure*, *different* ursprünglich romanische Wörter sind. Dagegen ist es ratsam und förderlich, bei dem, was übereinstimmend erscheint, die Verschiedenheiten hervorzuheben, sowie bei dem, was sich auf den ersten Blick als abweichend darstellt, an die Ähnlichkeiten zu erinnern. So wird man bei den Wörtern *book* = Buch, *ship* = Schiff, *that* = das, daß, *to* = zu, *this* = dies, *calf* = Kalb, *dead* = tot, *death* = Tod auf den Wechsel zwischen englischen und deutschen Lauten hinweisen und dabei nicht unterlassen zu bemerken, daß Jakob Grimm diese Erscheinung, die man bei uns das Lautverschiebungsgesetz und in England *Grimm's law* nennt, zuerst beobachtet hat.[1]) In den Schulen des niederdeutschen Sprachgebiets wird es von Interesse sein, die plattdeutschen Formen, wie sie z. B. Fritz Reuter bietet, mit den entsprechenden englischen zu vergleichen, *Ik was* mit *I was*, *säd* und *läd* mit *said* und *laid*, *maken*, *vertellen*, *helpen* mit *to make*, *to tell*, *to help*; *Hewen* mit *heaven*, *Pip* mit *pipe*, *Dur* mit *door*, *Hart* mit *heart*, *Teiken* mit *token*; *lütt* mit *little*, *grot* mit *great*; *hei* mit *he*, *Ji* mit *ye*, *jug* mit *you*, sowie an das Sprichwort *buten* (but) *blank und binnen krank* zu erinnern. Für Gymnasiasten, die Latein und Griechisch gelernt haben, gewährt dies eine Vervollständigung bereits erworbenen sprachlichen Wissens, für Realschüler, denen für die Vergleichung nur die deutsche und französische Sprache zu Gebot stehen, einen wertvollen Einblick in das Verhältnis zwischen der deutschen und der englischen Sprache und auch einen sicheren Anhalt zum Verständnis und zur Beurteilung deutscher Sprachformen. Sie verstehen z. B. auf Grund ihrer Kenntnis vom Lautverschiebungsgesetz, warum im Deutschen das Adjektiv „tot" = *dead* mit *t* und das Substantiv der „Tod" = *the death* mit *d* auslautet, und warum im Anlaut der Wörter „die Tat" und „ich tat" (entsprechend den englischen Formen *the deed* und *I did*) bloß *t* und nicht *th* stehen muß. In derselben Weise ist bei Wörtern, die nach ihrer äußeren Gestalt keine Verwandtschaft miteinander zu haben scheinen, diese hervorzuheben; zu diesem Zweck sind z. B. Wörter wie *care* und „Kar"-Freitag, *to choose* und „küren", *chose* und er-„kor", *chosen* und er-„koren" zu vergleichen. Solche Vergleichung ist aber auch in der Formenlehre und in der Syntax wünschenswert. Denn sie dient wesentlich dazu, das Neue und Unbekannte der englischen Sprache an das von der deutschen oder französischen Sprache her Gewohnte und Bekannte anzuknüpfen. Die Scheidung der Verbalformen in starke und schwache, die Bildung der Steigerungsformen des Adjektivs nach deutscher und französischer Methode, das Vorkommen des Umlautes bei einigen

[1]) Vgl. Sweet a. a. O. S. 580: „I would of course admit that wherever scientific etymology ectr. really helps, it ought to be utilised, and that there may be cases in which the practical application of such a law as that ascribed to Grimm may be worth the effort of learning it."

Pluralformen des Substantivs sind Erscheinungen, welche einen, wenn auch noch so kurzen Hinweis auf die entsprechenden Tatsachen in der deutschen Sprache erfordern. In der Syntax ist es ebenso vorteilhaft, gewisse Übereinstimmungen hervorzuheben, obwohl in diesem Teil der Grammatik vor allem das von der deutschen Sprache Abweichende zu behandeln ist. Dennoch kann man hier z. B. den Ausdruck *in going* dem deutschen „im Gehen" und dem französischen *en allant* an die Seite stellen; bei der Wendung *there is no disputing with him* kann man an den deutschen Ausdruck „Es ist kein Fertigwerden mit ihm" erinnern.

Bemerkenswert ist endlich auch, wie die englische Sprache mit französischen Wörtern verfährt. Während sie bei den einen, die meist erst in neuerer Zeit eingeführt worden sind, den Wortton auf der letzten Silbe läßt, wie in *machine*, *affair* und *cavalier*, unterwirft sie die anderen, und zwar die Mehrzahl, dem allgemeinen Betonungsgesetz, demzufolge die erste oder Stammsilbe betont wird, wie in *cousin*, *country*, *manner*, *matter*, *agriculture* etc.

Alle Beobachtungen und Erklärungen dieser Art gehören indes nicht in den Anfangsunterricht, in welchem die Schüler mit der Aneignung der Aussprache zu tun haben, sondern sind dann erst am Platze, wenn sie über ein gewisses Maß von sprachlichem Wissen verfügen. Dieses aber wird durch die wiederholte Anknüpfung von Beziehungen in lebhaftem Fluß erhalten und zugleich zum festen Besitz der Lernenden gemacht.

50. Sprachgeschichtliche Belehrungen. Daß auch die Sprache ihre Geschichte hat und im Laufe der Jahrhunderte zahlreiche und eingreifende Wandlungen erfährt, ist eine Tatsache, welche zumal vorgerückteren Schülern vertraut ist. Deshalb wird auch der Unterricht im Englischen, besonders auf den höheren Stufen, einige Verhältnisse berühren, welche auf Geschichte und Entwicklung dieser Sprache eingewirkt haben. Die Schule darf darauf hinweisen, daß und warum die englische Sprache wenig keltische und ganz im Gegensatze zur französischen verhältnismäßig wenig lateinische Wörter enthält, daß sich keltische und lateinische Wörter vornehmlich in Ortsnamen erhalten haben, z. B. in *London*, *Lincoln* (*Lon* und *Lin* = Stadt, wie in *King's Lynn*), *Lancaster*, *Chester*, *Winchester* (lat. *castra*). Der Schüler muß ferner mit der großen Umwälzung bekannt gemacht werden, welche die normannische Eroberung für die Geschichte des englischen Volkes und seiner Sprache herbeigeführt hat. Der Name angelsächsischer Genitiv fordert eine Erklärung, bei der man nicht umhin kann, von der sogenannten angelsächsischen Zeit und von dem damaligen Stande der Sprache wie über die Bedeutung des Namens Angelsachsen zu sprechen. Bei den Formen *brought* und *thought* darf wohl Erwähnung finden, daß die Buchstaben *gh* in früherer Zeit den Lautwert des deutschen *ch* hatten und erst später verstummten; bei dem Adjektiv *cunning*, daß es ursprünglich die Mittelform (Partizip) der Gegenwart von dem altenglischen Infinitiv *cunnan* oder *cunnen* = *to know* ist. Beim Lesen von Shakespeare-Dramen hat man begründeten Anlaß, von dem Unterschied zwischen dem früheren und dem gegenwärtigen Sprachgebrauch zu sprechen. Selbstverständlich haben sich alle sprachgeschichtlichen Erörterungen sorgfältig innerhalb der Grenzen zu halten, welche

durch die Eigenart und die Aufgabe der höheren Schulen gezogen sind. Im Lehrbuche sind sie, sofern es überhaupt Sprachvergleichung und Sprachgeschichte berücksichtigt, in die Anmerkungen zu verweisen.

Ausdrücklich soll betont werden, daß sprachvergleichende und sprachgeschichtliche Erklärungen auf den höheren Schulen nicht als Selbstzweck, sondern nur als Mittel zum Zweck gelten dürfen. Sie sollen dazu helfen, die Kenntnis der englischen Sprache tiefer und dadurch fester zu begründen. Und wenn sie auch das praktische Können der Sprache, das nur durch unablässige Übung erreicht werden kann, nicht unmittelbar fördern, so tragen sie doch mittelbar zur Erreichung dieses Zieles bei. Verlorene Mühe wäre es, solche Schüler, welche die fremde Sprache behufs sofortiger praktischer Anwendung und Verwertung lernen wollen oder müssen, — und sie sollen darum nicht gering geachtet werden — mit derartigen Erklärungen behelligen und aufhalten zu wollen. Bei ihnen fehlt es wohl gewöhnlich an den nötigen Voraussetzungen und daher auch an der nötigen Teilnahme. Die höheren Schulen aber werden zwar den praktischen Zweck des Erlernens fremder Sprachen gleichfalls stets im Auge behalten und die hierfür notwendigen Übungen keinesfalls versäumen. Auf der andern Seite werden sie jedoch, ihrer höheren Aufgabe eingedenk, nicht darauf verzichten wollen, ihren Schülern zu einem tieferen Erfassen der fremden Sprachen und zu einem auf möglichst gründlicher Erkenntnis beruhenden Können zu verhelfen.

51. Notwendigkeit des grammatischen Lehrbuchs. Bedarf es hierzu überhaupt eines Lehrbuchs oder einer Grammatik? Ist der Schüler nicht imstande, sie auf Grund der Lektüre selbst herzustellen? Er ordnet die vorkommenden Formen nach den gegebenen Kategorien, und ebenso stellt er sich aus der Lektüre die Sätze zusammen, die zur Veranschaulichung des syntaktischen Sprachgebrauchs dienen. So entsteht denn ganz auf induktivem Wege die Grammatik unter seinen Händen, und was er sich auf diese Weise selbst erarbeitet und geschaffen hat, ist von viel größerem Wert für ihn als alles, was ihm fix und fertig dargeboten wird.

Dieser Vorschlag hat viel Verlockendes, und wenn seine Ausführung überhaupt möglich ist, so dürfte sich wohl die englische Sprache bei der Einfachheit ihrer Grammatik vor allen anderen dazu eignen. Gewiß ist es von nicht zu unterschätzendem Werte für den Schüler, wenn er sich etwa eine Beispielsammlung zur englischen Syntax anlegt, wenn er aus dem eigenen Lesestoff Beispielsätze nach bestimmten Gesichtspunkten auswählt und ordnet. Sein Überblick über das grammatische System wie seine Vertrautheit mit den Eigenheiten des fremden Sprachgebrauchs kann nur gewinnen, wenn er veranlaßt wird, die einzelnen Funde in seiner Sammlung an der richtigen Stelle einzutragen. Und diese Erwägung könnte man sogar dem Einwande entgegenhalten, daß die Anlage eines solchen Grammatikheftes viel Zeit in Anspruch nehmen würde, die sich zu anderweitiger Übung vielleicht besser verwenden ließe.

Aber wer bürgt dafür, daß alle Einträge von sämtlichen Schülern richtig und rechtzeitig gemacht werden, daß dieses Heft so angelegt und geschrieben wird, daß sein Inhaber sich leicht darin zurechtfindet? Des-

halb könnte man die Anlage und Abfassung eines solchen Lehrbuches dem Schüler nicht ganz allein überlassen, sondern die Hauptarbeit müßte dabei schließlich doch der Lehrer übernehmen, und am Ende würde das Ganze darauf hinausgehen, daß der Lehrer die Grammatik diktiert. Da gibt man dem Schüler lieber gleich ein vollständiges, gedrucktes Lehrbuch in die Hand, das dem Unterricht zugrunde gelegt werden kann, und das dem Schüler eine sichere und zuverlässige Auskunft gibt, wenn er sie sucht. Ein solches Lehrbuch soll aber dem Schüler weder die Mühe des Selbstfindens ersparen, noch die damit verbundene innere Befriedigung rauben. Es kommt ganz darauf an, wie es der Lehrer beim Unterricht benützt. Verkehrt wäre es, dem Schüler zuerst die Regel, d. h. die Feststellung des Sprachgebrauchs, vorzutragen und sie nachträglich durch Beispiele zu erläutern. Das Verfahren muß vielmehr gerade umgekehrt sein. Die Beispiele, wie sie sich bei der Lektüre ergeben, haben mit den von der Grammatik gebotenen voranzugehen, und aus ihnen soll der Schüler die Regel, d. h. den Sprachgebrauch, selbst herausfinden. Indem er den in den Beispielen gegebenen Einzelfall unter Anleitung des Lehrers ins Allgemeine übersetzt und die allgemeine Tatsache in einem Satze ausspricht, hat er die Regel gefunden.

52. Beispiel und Regel. Wie der Sprachgebrauch dem Schüler zuerst in einem oder noch besser in mehreren Beispielen verkörpert entgegentreten soll, so ist auch bei der Wiederholung und Anwendung nicht von der Regel, sondern vom Beispiel auszugehen. Der Schüler braucht keineswegs Regeln aufzusagen. Der Lehrer soll nicht fragen: In welchen Fällen wird die Umschreibung mit *to do* angewendet?, sondern lieber: Was heißt: Wissen Sie? Ich weiß nicht. Er soll nicht fragen, in welchen Verbindungen das Gerundium vorkommt, sondern: Was heißt: Das Schreiben ist eine Kunst; die Kunst zu schreiben; ohne zu schreiben; während des Schreibens; nachdem ich (er, sie usw.) geschrieben hatte; ich verschob das Schreiben; dadurch, daß ich nicht geschrieben habe usw. Dieses Verfahren wird nicht bloß durch die Rücksicht darauf gefordert, daß die Schüler zur Selbsttätigkeit angehalten werden sollen, sondern auch und noch mehr durch die Erwägung, daß das Beispiel viel leichter verstanden wird und sich viel leichter einprägt als die Regel. *Exempla magis trahunt quam praecepta.* Nicht nur die Schüler, sondern wohl alle Menschen werden in der praktischen Handhabung der Sprache, insbesondere beim Sprechen, nicht von Regeln oder sprachlichen Vorschriften geleitet. So darf man auch von dem Schüler nicht verlangen, daß er beim Sprechen und Schreiben erst von dem allgemeinen Satz auf den einzelnen Fall schließen soll, es ist vielmehr vollkommen genügend, wenn er ein vorliegendes Beispiel unmittelbar nachahmt. Der natürliche Trieb zur Nachahmung spielt bei der Aneignung der Muttersprache eine bedeutsame Rolle, ihn sollte man auch beim Unterricht in fremden Sprachen ungehindert walten und wirken lassen. Mit Rücksicht hierauf hat Klinghardt recht, wenn er von einer „imitativen Methode“ spricht und sie empfiehlt. Denn die Erfahrung lehrt, daß im Sprachunterricht die alte Weisheit von der Macht des Beispiels noch immer

nicht genug beachtet wird. Wenn also etwas auswendig gelernt werden soll, so sind es nicht sowohl Regeln, als vielmehr eine Anzahl passend gewählter Beispiele. Viel ersprießlicher als das Auswendiglernen und Aufsagen von Regeln erscheint es, wenn der Lehrer Fragen an die Schüler richtet; ihre Beantwortung zeigt ihm, ob diese einen Ausdruck oder eine Konstruktion richtig aufgefaßt haben und imstande sind, bei der Anwendung richtigen Gebrauch davon zu machen.

53. Stellung der Grammatik im Schulunterricht. Das Sprachgefühl. Für die Schule ist die Grammatik nicht Selbstzweck, sondern lediglich Mittel zum Zweck. Selbstzweck mag sie für den Philologen oder den Sprachforscher sein. Dieser weiß, daß die Grammatik einer Sprache aus der Erforschung des in ihr niedergelegten Schrifttums und der Volksmundarten geschöpft werden muß. Für ihn ist die Kenntnis der Grammatik nicht der Anfang, sondern das Ende und das Ergebnis seiner Studien. Anders ist die Stellung der Grammatik in der Schule. Hier ist sie Mittel zum Zweck, und ihre Aufgabe besteht hier darin, daß sie das Verständnis der gesprochenen und geschriebenen Sprache, ihre mündliche und schriftliche Handhabung unterstützt und erleichtert. Deshalb gehört sie in der Schule nicht an den Schluß des Unterrichts,[1]) sondern sie begleitet ihn während seines ganzen Verlaufs. Sie trägt gemeinsam mit der Lektüre zur Entwicklung des Sprachgefühls bei, das doch nichts anderes ist als der durch Gewöhnung erworbene Sinn für das in einer Sprache als richtig Anerkannte. Daß dieses Sprachgefühl nicht von Anfang an vorhanden sein kann, ist klar. Und deswegen brauchen die Schüler die Grammatik mit ihren Musterwörtern und Mustersätzen. Je mehr aber das Sprachgefühl sich entwickelt und erstarkt, desto mehr kann die Grammatik zurücktreten. Ob die Schule es so weit bringt, daß die Schüler infolge ihres stark entwickelten Sprachgefühls die Grammatik nicht mehr bedürfen, mag dahingestellt bleiben. Immerhin mögen dem, der die englische Sprache um reiner Nützlichkeitszwecke willen lernt, die Vorschriften der Grammatik so sehr aus dem Gedächtnis schwinden, daß es ihm ergeht, wie Mendelssohn-Bartholdy, der, als er seinem Töchterchen Klavierunterricht gab, ganz vergessen hatte, daß in der C-Dur-Tonleiter bei der Quart mit dem Daumen untergesetzt werden muß.[2])

VI. Übersetzen.

54. Übersetzung aus der Mundart in die Schriftsprache. Zwischen der Art und Weise, in welcher das Kind seine Muttersprache lernt, und dem Lernen einer fremden Sprache in der Schule besteht manche Berührung. Gleichwohl wäre es irrig, hieraus die Schlußfolgerung abzuleiten, daß die fremden Sprachen in der Schule auf natürliche Weise, d. h. so

---

[1]) Dagegen JESPERSEN. Engl. Stud. X, 424: „Zum Schluß, wenn überall das Wichtigste durchgegangen ist, mag man anfangen, die Schüler ihre Grammatik Kapitel für Kapitel lernen zu lassen als eine systematische Repetition und Ergänzung des bereits Angeeigneten."

[2]) HENSEL, Die Familie Mendelssohn, 5. Aufl. Berlin 1886. II, 351.

zu lernen seien, wie das Kind die Muttersprache lernt.[1]) Auch diese wird übrigens in ganz verschiedener Weise gelernt, in der Schule anders, als vorher in Haus und Familie. Während die Muttersprache vor dem Eintritt in die Schule ausschließlich durch das Ohr aufgenommen wurde, kommt in der Schule die Aufnahme durch das Auge vermittelst des Lesens und Schreibens hinzu. Während das Kind vorher die Muttersprache in den meisten Fällen in der Form irgendeiner Mundart kennen lernte, wird es in der Schule mit der Schriftsprache bekannt gemacht. Während es sich bisher Wort- und Satzformen unbewußt aneignete und wie sie der Zufall ihm entgegenbrachte, beginnt in der Schule ein bewußtes, pflichtmäßiges und nach bestimmtem Plane geordnetes Lernen. In dem Augenblick, wo das Kind in die Schule eintritt, beginnt das Übersetzen, nämlich das Übersetzen aus der bisher ausschließlich vernommenen und gebrauchten heimischen Mundart in die Schriftsprache. Daß dieses Übersetzen oft seine großen Schwierigkeiten hat, weiß jeder Lehrer. Die Macht der Mundart ist aber, und mit Recht, so groß, daß auch sprachlich gebildete Leute, die sich im gewöhnlichen Leben ihrer bedienen, bei besonderen Anlässen in die Lage kommen, förmlich aus der Mundart in das Hochdeutsche zu übersetzen.

55. Macht der Muttersprache. Zwischen dem Erlernen der Muttersprache vor und unmittelbar nach dem Eintritt in die Schule und dem Erlernen einer fremden Sprache in den folgenden Schuljahren besteht ein weiterer sehr wesentlicher Unterschied. Das Kind, das seine Muttersprache lernt, gleicht einem noch unbeschriebenen Blatt. Dies gilt schon nicht mehr von dem Schüler, an den die erste fremde Sprache herantritt. Diese hat sich mit den sprachlichen Eindrücken abzufinden, welche der Schüler in den ersten neun oder zehn Jahren seines Lebens empfangen hat. Diese ersten Eindrücke sind, wie in anderen Dingen, so auf dem Gebiet des Denkens und Sprechens für das ganze folgende Leben entscheidend. Alles Vorstellen und Denken vollzieht sich daher in den Formen der Sprache, die sich der Mensch im ersten Jahrzehnt seines Lebens angeeignet hat, d. h. in den Formen der Muttersprache, es sei denn, daß er ihrem Bereiche für längere Zeit oder für immer entrückt wird. Ein alter Spruch lautet: Der Mensch ist das Maß aller Dinge. Ebenso kann man nun sagen: Die Muttersprache ist das Maß aller anderen Sprachen. An ihr mißt man, mit ihr vergleicht man, durch ihre Vermittlung lernt man alle anderen Sprachen. Denn sie ist im Bewußtsein des Lernenden zuerst vorhanden. Und es ist daher eine ganz richtige, weil naturgemäße, Forderung der Didaktik, daß bei dem Lernen einer fremden Sprache an das Vorhandene, in diesem Falle an die Muttersprache, angeknüpft werden soll. Denn diese ist eine geistige Großmacht, die sich nicht umgehen oder übergehen läßt, selbst wenn man Lust haben sollte, ihre Vermittlung abzulehnen. Sie lebt und wirkt im Innern des Bewußtseins; und alles, was zu einem geistigen Besitztum des Menschen werden soll, muß in dieses Innere eindringen und

[1]) „The learning of a foreign language is as unnatural a process as can be conceived. — The genuine natural method followed by nurses and children, and continued through life, is besides a very bad one, and by no means worthy of imitation, being unmethodical and wasteful.“ SWEET a. a. O. S. 596.

sich mit den darin herrschenden Formen auseinandersetzen. Diese Wirkung der Muttersprache ist keine künstliche, sondern eine natürliche. Und daher könnte gerade dasjenige Verfahren ein unnatürliches genannt werden, welches die naturgemäße Wirkung der Muttersprache bei Erlernung einer fremden ausschließen will.

56. Die Methode Berlitz. Indessen hat sich tatsächlich das Bestreben geltend gemacht, die fremden Sprachen neben der Muttersprache und ganz unabhängig von ihr zu lehren. So hat Professor Berlitz in New-York eine Methode eingeführt, die bei dem fremdsprachlichen Unterricht die Anwendung der Muttersprache von Anfang an grundsätzlich ausschließt und daher nur Angehörige der betreffenden fremden Sprache als Lehrer zuläßt. Die Schulen, in welchen nach dieser Methode unter Leitung ihres Erfinders unterrichtet wird, allerdings lauter Privatschulen für Erwachsene, haben nicht nur in Amerika, sondern auch in den europäischen Ländern eine außerordentliche Verbreitung gefunden. Und die in ihnen angewandte Methode wurde im Jahre 1900 auf der internationalen Ausstellung zu Paris, wo sie den Besuchern in täglichen Lektionen praktisch vorgeführt wurde, mit der goldenen Ehrenmünze ausgezeichnet. Man darf wohl annehmen, daß sie die Anerkennung und große Verbreitung, die sie gefunden hat, nicht bloß der überaus lebhaften Anpreisung verdankt, die für sie veranstaltet wird, sondern auch wirklichen Leistungen und Erfolgen. Wie weit sie gehen, läßt sich allerdings bei dem privaten Charakter der Berlitz-Schulen nicht leicht feststellen. Immerhin aber befinden sich diese dem öffentlichen Schulunterricht gegenüber in mancher Beziehung im Vorteil. Sie sind viel eher als dieser in der Lage, sich der Art der Schüler anzupassen, da sich ihr Unterricht nur immer an eine Person oder an einen beschränkten Kreis von Teilnehmern wendet. Und infolgedessen muß auch die selbständige Teilnahme der Schüler an dem Unterricht eine weit lebhaftere sein als in einer zahlreich bevölkerten Klasse, wo der Lehrer sich mit den einzelnen Schülern viel weniger beschäftigen kann. Sodann hat es die Berlitz-Schule, ihrer eigenen Ankündigung zufolge, mit Erwachsenen zu tun. Man wird nicht fehlgehen mit der Annahme, daß es sich um Personen handelt, die die fremde Sprache lernen, um sie zur Erreichung eines bestimmten Zieles sofort praktisch anwenden zu können, sei es, daß sie die Absicht haben, sich für den Umgang mit Ausländern oder für eine Reise vorzubereiten, oder daß sie sich die für den Handelsverkehr notwendigen fremdsprachlichen Kenntnisse erwerben wollen. Das Streben nach einem unmittelbar vorschwebenden Ziele, mag es aus rein idealen oder aus materiellen Beweggründen hervorgehen, pflegt aber insgemein den Lerneifer und die Ausdauer in der Arbeit zu erhöhen. Ferner befinden sich unter den Besuchern der Berlitz-Schulen sicherlich nicht wenige, die, von der Schule her in theoretischer Hinsicht wohl vorbereitet, eine Auffrischung ihrer Kenntnisse wünschen und zugleich die Fähigkeit ihrer praktischen Anwendung zu erlangen suchen. Für solche Wünsche und Bestrebungen ist der Verkehr mit Ausländern, und zwar unmittelbar in der fremden Sprache, gewiß förderlich. Indessen zeigt die Erfahrung doch, daß die Muttersprache auch bei diesem ihre Anwendung streng ausschließen-

den Unterricht ihre Rechte oder ihre Herrschaft zur Geltung bringt. Ich hatte Gelegenheit, in einem aus vier Damen bestehenden Lehrgange einer Unterrichtsstunde beizuwohnen, in welcher die Bildung des französischen Futurums behandelt wurde. Der Lehrer nannte eine große Zahl französischer Zeitwörter, die den verschiedenen regelmäßigen und unregelmäßigen Konjugationen angehörten. Dabei fragte er bei jedem, ob die Damen mit ihrer Bedeutung bekannt seien. Dies war bei den meisten dieser Zeitwörter der Fall. Nun kamen aber die Wörter *allumer*, *éteindre* und *nuire*, und die Damen erklärten einstimmig, diese Wörter seien ihnen ganz unbekannt. Hierauf nahm der Lehrer ein Zündholz, zündete es an, das Wort *allumer* dabei aussprechend, und mit dem Wort *éteindre* löschte er es wieder aus. Diese Veranschaulichung tat allerdings sofort die gewünschte Wirkung. Die Damen aber flüsterten sich leise die deutschen Wörter „anzünden“ und „auslöschen“ zu und notierten sie in ihrem Lehrbuche. Nicht so leicht ging es mit dem Worte *nuire*. Hier war eine sinnliche Veranschaulichung unmöglich, und der Lehrer sah sich genötigt, hier etwas weiter auszuholen. Er führte in französischer Sprache aus, daß früher nur in seiner Schule nach der Berlitz-Methode unterrichtet worden sei, und daß er damals viele Schüler und Schülerinnen gehabt habe, daß aber seit einiger Zeit eine zweite Berlitz-Schule in der Stadt bestehe, die ihm starken Wettbewerb mache. *Il me nuit*, so schloß er und fragte nun, ob die Damen wüßten, was *nuire* bedeute. Sie bejahten, indem sie einander das deutsche Wort „schaden“ zuflüsterten und es wiederum in ihrem Lehrbuche notierten. Nun kann man allerdings zugunsten der Berlitz-Methode geltend machen, daß die Damen die in französischer Sprache gegebene Erklärung, und zwar selbst des schwierigen Wortes *nuire*, verstanden. Auf der andern Seite aber beweist der Vorgang, daß sie das Bedürfnis empfanden, die Bedeutung der drei Wörter sich in der Muttersprache anzueignen und das ihnen Neue und Fremde an das in ihrem Bewußtsein Vorhandene anzuknüpfen. In einer anderen Unterrichtsstunde, der ich beiwohnte, wurde eine Dame im Englischen unterrichtet. Es war eine Anfängerin, und es handelte sich u. a. darum, sie mit der Bedeutung der englischen Präpositionen *on*, *under*, *before*, *behind* bekannt zu machen. Dies geschah in der Weise, daß der Lehrer verschiedene Handlungen vornahm, indem er z. B. ein Buch bald auf den Tisch legte, bald unter denselben, indem er auf das Fenster zuging und sich bald so stellte, daß er ihm das Gesicht zuwandte, bald so, daß er es im Rücken hatte, und indem er dieselben Handlungen auch von seiner Schülerin ausführen ließ. Dieses Verfahren entspricht ziemlich genau dem, das beim Unterricht der Taubstummen angewendet wird. Hier ist es notwendig, weil taubstummen Kindern die Sprachvorstellungen nicht auf dem Wege des Gehörs beigebracht werden können. Ob es aber beim Unterricht vollsinniger Schüler nötig ist, dem Lehrer den Zwang aufzuerlegen, der bei dem Taubstummenlehrer angesichts der Beschaffenheit seiner Schüler notwendig und natürlich erscheint, mag dahingestellt sein.

57. Die Methode Gouin. Etwas weniger streng in der Ausschließung der Muttersprache beim fremdsprachlichen Unterricht verfährt die Methode

Gouin. Kron beschreibt sie[1]) folgendermaßen: „Zunächst wird der allgemeine Inhalt des betreffenden Übungsstückes in des Schülers Muttersprache festgestellt. Darauf werden die in dem Stücke vorkommenden Verbalformen in der Fremdsprache gegeben und die durch sie ausgedrückte Tätigkeit durch Gesten und andere geeignete Mittel geistig veranschaulicht. Sodann gelangen die übrigen Satzteile in gleicher Weise in der Fremdsprache zur Einübung, immer auf Grund der geistigen Anschauung. Der Rest der Lehrstunde ist der Grammatik gewidmet, die ohne Regeln, ohne grammatische Fachausdrücke, ohne gedächtnismäßiges Herleiern nackter, abstrakter Endungen gelehrt wird, und zwar in unmittelbarer Verbindung mit dem lebendigen, konkreten Sprachstoff des kurz vorher erlernten objektiven Serienstücks. Zum Schluß hat der Schüler das Stück zu lesen und darauf abzuschreiben.“ Die Muttersprache des Schülers läßt also Gouin nur zum Zweck der Orientierung über den allgemeinen Inhalt des zu behandelnden Übungsstücks zu. Außerdem treten Gebärden und Handlungen an die Stelle der Übersetzung in die Muttersprache. Die Methode Gouin hat sich zuerst in England verbreitet, und zwar hauptsächlich durch einen empfehlenden Aufsatz des bekannten Schriftstellers W. T. Stead in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift *Review of Reviews*, Nummer vom 15. Mai 1892, unter dem sehr hoffnungsfreudigen Titel: *How to Learn a Language in Six Months; or, a Royal Road to Foreign Tongues*, sodann durch einen sehr anerkennenden Bericht des gleichen Verfassers[2]) über die Prüfung seiner Kinder, die vom 15. Mai 1892 an sechs Monate lang in täglich zwei Stunden von einem begeisterten Schüler Gouins unterrichtet worden waren. Die neue Methode fand in England, Frankreich, Norwegen, Holland und Amerika Anhänger, und in all diesen Ländern wurden Schulen errichtet mit der besonderen Aufgabe, die fremden Sprachen nach der Methode Gouin zu lehren. Weniger Anerkennung und Verbreitung scheint sie in Deutschland gefunden zu haben. Wenigstens klagt Valida Knorr[3]) in Gandersheim am Harz, daß ihre Schule die einzige sei, in der man die Methode Gouin eines *fair trial* gewürdigt habe. Seitdem hat sie auch an einer Volksschule und an mehreren Privatschulen Hamburgs Eingang gefunden. Auch der Neubearbeiter dieses Buches hat sich durch die ungünstigen Beobachtungen, die er 1896 in der Pariser Gouin-Schule machte, nicht abhalten lassen, die Methode auf der Elementarstufe zu verwenden und hat damit befriedigende Ergebnisse erzielt. Häufiger sind jedenfalls in Deutschland die Schulmänner, die der von Gouin ausgehenden Anregung warme Anregung zollen und zum Teil auch literarisch in seinem Sinne wirken.[4]) Andrerseits verschließen sie auch ihr Auge nicht vor den

---

[1]) Neuere Sprachen III, 174 ff. Auch als Sonderdruck: Kron, Die Methode Gouin oder das Seriensystem in Theorie und Praxis. 2. Aufl. Marburg, Elwert, 1900.

[2]) In der Zeitschrift *Review of Reviews* vom 15. Januar 1893.

[3]) Neuere Sprachen V, 490.

[4]) Kron, Die Methode Gouin. Neuere Sprachen III (1896). — Derselbe, Die Methode Gouin oder das Seriensystem in Theorie und Praxis. Marburg, Elwert, 2. Aufl. 1900. — Junker, Gouin und seine Methode der Spracherlernung. Berichte des Freien Deutschen Hochstifts zu Frankfurt a. M. XII (1896) 227 ff. — Hartmann, Reiseeindrücke und Beobachtungen eines deutschen Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich. Leipzig 1897, S. 95 f. — Walter, Englisch nach dem Frankfurter Reformplan. Marburg, Elwert, 1900,

Schwächen, die dem methodischen Verfahren Gouins anhaften. So berichtet von Sallwürk auf Grund von Mitteilungen aus England, „daß die Zöglinge der Methode Gouin wohl nach einiger Zeit noch die Erinnerung an die Dinge, die in seinen *actions* vorgekommen sind, bewahrt haben, daß sie auch die Bewegungen, die sie bei der Erlernung der ersten Serien auszuführen hatten, noch im Gedächtnis bewahrt haben, daß aber die Worte, auf die es allein ankam, ihnen fehlen". Ob diese Erscheinung darauf zurückzuführen ist, daß sie an der Anschauung der Schüler allzu rasch vorübergeführt wurden, oder darauf, daß zu ihrer Aneignung die Mitwirkung der Muttersprache nicht in Anspruch genommen wurde, mag dahingestellt bleiben.

58. Die Unterrichtssprache. Das von Berlitz wie von Gouin vorgeschriebene Verfahren, das die Anwendung der Muttersprache beim fremdsprachlichen Unterrichte ausschließt, bringt es folgerichtig mit sich, daß diese nicht Unterrichtssprache sein darf. Alle Erklärungen, sachliche wie sprachliche, müssen daher ihrer Methode zufolge in der betreffenden Fremdsprache gegeben werden, die der Schüler erst lernen will. Dieses Verfahren mag insbesondere in den Berlitz-Schulen am Platze sein, soferne es Erwachsenen gegenüber befolgt wird, die den Wunsch hegen, früher erworbene Kenntnisse in der Fremdsprache wieder aufzufrischen und sich im Sprechen und Schreiben derselben zu üben und zu vervollkommnen. Auch in den öffentlichen Schulen ist es wünschenswert, daß sich der Lehrer, soweit es irgend möglich ist, beim Unterrichte der fremden Sprache bediene. Diese Möglichkeit wird sich jedoch in der Regel erst auf den höheren Stufen des Unterrichts ergeben, wenn die Schüler über die Anfangsgründe hinaus sind und sich bereits einen gewissen Wortvorrat angeeignet haben. Unter dieser Voraussetzung können auch grammatische Erörterungen in der fremden Sprache gepflogen werden, zumal dann, wenn auf den vorhergehenden Stufen Erklärungen der zu erörternden sprachlichen Erscheinungen in der Muttersprache stattgefunden haben. Daher erscheint es auch wohl möglich, in den oberen Klassen die Lektüre in der fremden Sprache zu erklären und auch von einer Übersetzung in die Muttersprache abzusehen. Aber selbst in diesen Klassen wird nicht selten die Notwendigkeit eintreten, für die Erklärung schwieriger Stellen des Textes oder für die Besprechung des Inhalts die Muttersprache zu Hilfe zu nehmen. Daher verlangen die preußischen Lehrpläne vom Jahre 1901 S. 44, daß für schwierigere und tiefer gehende Erklärungen, namentlich auch bei der grammatischen Unterweisung, überall auf die Muttersprache zurückgegriffen werde. Denn wenn der Lehrer mit seinen Erklärungen in

S. 23. — Holt, Englische Serien. 2 Teile. Hamburg, Meißner. — Derselbe, Die erste Lektion nach der Serienmethode. Ebenda — Von Sallwürk, Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen. Berlin, Gärtner, 1898 S. 34 ff. — Wetzel-Gough, Alles lebendige Uebung. Lehrbuch der englischen Sprache. Koch, Dresden und Leipzig. 1910. Kleinschmidt, Englische Serien. Hannover, Jänecke, 1910. — P. Rotoff, Lectures pour les Débutants (d'après Gouin) précédées d'un Cours préparatoire traitant la vie scolaire. 2e éd. Leipzig, Dyk, 1913. — Derselbe, In welchem Umfange und in welcher Weise läßt sich die Methode Gouin im fremdsprachlichen Unterrichte höherer Lehranstalten verwenden? Leipzig 1913. Dyk.

die Tiefe gehen will, so muß er sich dabei der Sprache bedienen, die in dem Bewußtsein der Schüler am tiefsten sitzt, und die ihm den Zugang in das Innerste ihres geistigen Lebens aufschließt. Diese Sprache ist aber die Muttersprache, in der der Mensch desto mehr gewohnt ist nachzudenken und sich zu besinnen, je mehr er heranwächst, und je tiefer ihre Formen in seinem Geiste Wurzel gefaßt haben. Wenn also die Muttersprache auf den höheren Stufen des Unterrichts nicht ganz ausgeschaltet werden kann, so gilt dies in noch höherem Grade von dem Anfangsunterricht, durch den die Schüler die ersten fremdsprachlichen Vorstellungen erwerben. Deshalb hat Ganzmann recht, wenn er sagt:[1]) „Die beste Brücke für Verbindung der Sachvorstellungen und Fremdsprachvorstellungen bietet vorderhand und für lange Zeit die Muttersprache. Um deshalb den fremdsprachlichen Inhalt zu verdeutlichen, werden wir bei der ersten Darbietung die Muttersprache benützen." Diese Bemerkung fordert aber für den Anfangsunterricht offenbar nicht nur die Erklärung von Wörtern und Sätzen in der Muttersprache, sondern auch deren Anwendung bei Erteilung des Unterrichts.

59. Bilder zum Ersatz der Übersetzung. Wenn nun die Macht der Muttersprache so groß ist, daß sie das geistige Leben der Schüler beherrscht und in seinen Äußerungen sich überall unwillkürlich hervordrängt, wie ist es da möglich, daß diese sich in eine fremde Sprache einleben, zumal wenn ihr nur ein verhältnismäßig kleiner Teil der gesamten Unterrichtszeit zur Verfügung steht, und neben der einen noch mehrere andere fremde Sprachen die geistige Fassungskraft der Schüler in Anspruch nehmen? Unter diesen Umständen mag es notwendig erscheinen, auf irgendeinem Wege sich der Übermacht der Muttersprache zu entziehen und mit Umgehung derselben die fremdsprachlichen Vorstellungen dem Geiste der Schüler durch Anschauung der Dinge selbst oder bildlicher Darstellungen unmittelbar zuzuführen. In dieser Absicht werden denn vielfach Bilder benützt, und zwar nicht bloß zu Sprechübungen, sondern sogar zur Einübung der Formenlehre und der Syntax. Besonderer Beliebtheit erfreuen sich die Hölzelschen Darstellungen der Jahreszeiten, für deren Gebrauch beim fremdsprachlichen Unterricht ziemlich viele Anweisungen erschienen sind.[2]) Diese Bilder leisten allerdings in den unteren Klassen der Volksschule gute Dienste, um die Kinder im Gebrauch ihres Gesichtssinnes und ihrer Muttersprache zu üben. Es kommt jedoch in Betracht, daß die Anschauungsbilder, die ihnen in den mittleren und oberen Klassen geboten werden, nicht sowohl der Übung in der Muttersprache, als vielmehr der Vermittlung neuer Anschauungen zu dienen bestimmt sind. Und dieser Unterschied wird auch für diejenigen Bilder zu machen sein, die beim fremdsprachlichen Unterricht zur Verwendung kommen. Bilder, die für die Kinder in den unteren Klassen der Volksschule Interesse haben, wie z. B. die von den Jahreszeiten, sind für die Schüler, die in den höheren Schulen Englisch lernen, schwerlich mehr fesselnd genug, denn sie sagen ihnen nichts Neues und bieten ihnen keinen neuen Gegenstand für ihre Vorstellungskraft. Sodann ist zu er-

[1]) Ueber Sprach- und Sachvorstellungen S. 13.

[2]) Siehe die Literatur derselben bei A. von Roden, Die Verwendung von Bildern zu französischen und englischen Sprechübungen. Marburg, Elwert, 1899.

wägen, daß die Kinder in den Volksschulen die auf den Bildern dargestellten Personen und Dinge, Handlungen und Vorgänge in der Regel in ihrer Muttersprache zu benennen wissen, während bei ihrer Benützung im fremdsprachlichen Unterricht die Schüler die Bezeichnungen in der Fremdsprache zum großen Teil noch nicht kennen. Sie bedürfen daher zur Aneignung der ihnen noch unbekannten Wörter und Wendungen eines besonderen Verzeichnisses derselben zu jedem Bilde. Wird ihnen ein solches gedruckt in die Hand gegeben, so ist wenigstens einer fehlerhaften Auffassung vorgebeugt; werden sie aber veranlaßt, es selber anzulegen, indem sie die vom Lehrer an die Wandtafel geschriebenen Worte in ihr Heft eintragen, so sind Irrtümer oder Fehler in den Einträgen trotz zeitweiliger Durchsicht durch den Lehrer schwer hintanzuhalten. Was aber die Hauptsache ist, der Zweck der Verwendung von Bildern wird, wenigstens im Anfange, doch nicht erreicht. Ganz richtig hat von Sallwürk[1]) darauf hingewiesen, daß bei Betrachtung des Bildes das betreffende Wort der Muttersprache im Bewußtsein des Schülers unwillkürlich sofort erscheine, auch wenn es unausgesprochen bleibe. Auch über die Wirkung der Bilder in bezug auf die Nachhaltigkeit der durch sie vermittelten fremdsprachlichen Eindrücke werden u. a. von A. von Roden[2]) Zweifel ausgesprochen. Auf einen weiteren mit dem Gebrauche von Bildern verbundenen Nachteil macht von Sallwürk[3]) aufmerksam, indem er sagt: „Diejenigen, die nach Bildern unterrichten, wissen, wie der Unterricht, der sich an dieses Mittel gewöhnt hat, nach einiger Zeit sein Interesse verliert, und daß insbesondere das Lesen große Schwierigkeiten bereitet, welche der vergnügliche Anfang dieser Methode nicht erwarten ließ.“ Endlich betont er, daß „der Kreis dessen, was bildlich dargestellt werden kann, überhaupt ein beschränkter ist“. Nicht zu veranschaulichen ist das ganze Heer der abstrakten Begriffe und ebensowenig die Masse stehender Wendungen der Umgangssprache, z. B. Wie geht es Ihnen? Was fehlt Ihnen? Ich befinde mich wohl. Zur Aneignung dieses wichtigen Teils der Sprache wird sich die Anwendung der Muttersprache schwer umgehen lassen. Und die Frage Was heißt?, mag sie einem einzelnen Wort oder einem ganzen Satz gelten, wird daher im fremdsprachlichen Unterricht stets ihre Bedeutung behalten, insbesondere dann, wenn der Schüler veranlaßt werden soll, die fremden Formen, die er kennen gelernt hat, frei wiederzugeben. Die Anschauung ist und bleibt ein bewährtes und unentbehrliches Hilfsmittel des Unterrichts. Aber das beste Mittel zur sicheren Einprägung der fremdsprachlichen Formen ist, daß diese selbst durch wiederholtes Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben der Anschauung möglichst oft dargeboten werden. Damit soll indes der Wert bildlicher Darstellungen auch beim fremdsprachlichen Unterricht nicht vollständig verkannt und geleugnet werden. Und von Sallwürk[4]) hat nicht unrecht, wenn er trotz der von ihm ausgesprochenen

[1]) Die Leitmotive der Reform des Unterrichts der neueren Fremdsprachen. Lehrproben und Lehrgänge, 19. Heft S. 66. Derselbe, Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen. Berlin, Gärtner, 1898. S. 12 f. u. S. 38.

[2]) a. a. O. S. 18.

[3]) Fünf Kapitel usw. S. 39.

[4]) Fünf Kapitel S. 41.

Bedenken die Bilder nicht ganz verwirft und von ihnen rühmt, daß sie die Gewöhnung an die muttersprachlichen Laute brechen helfen und den Unterricht vom Übersetzen losmachen.

60. Die Übersetzung in die Fremdsprache. Wenn es nach dem Vorhergehenden nicht möglich erscheint, beim Lernen einer fremden Sprache in dem geistigen Leben des Schülers die muttersprachliche Ader vollständig zu unterbinden, und wenn er zur Auffassung der fremden Sprache wie bei der Wiedergabe fremder Sprachformen unwillkürlich und unbewußt, wenn auch unausgesprochen, seine Muttersprache zu Hilfe nimmt, um sich Gedanken zu verdeutlichen oder sie zu bilden, so entsteht andererseits die Frage, ob nicht ihre allzu starke Einwirkung durch die äußere Gestaltung des Unterrichts zum Zwecke der Gewöhnung an die Formen der fremden Sprache hintangehalten werden kann. Diese Frage ist zu bejahen, und das Mittel zur Erreichung des angedeuteten Zwecks besteht in der Beschränkung oder völligen Preisgabe des Übersetzens aus der Muttersprache in die fremde. Die neusprachliche Sektion der 38. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Gießen im Herbst 1885 und die nordische Philologenversammlung zu Stockholm im Jahre 1886 haben eine dahin gehende Forderung aufgestellt.[1]) Auf dem ersten internationalen Kongreß für fremdsprachlichen Unterricht zu Paris im Juli 1900 erzielte ein Antrag auf Abschaffung der Hinübersetzung allerdings nur eine Mehrheit von 49 gegen 46 Stimmen und wurde daher zurückgezogen.[2]) Dagegen stellte Steinmüller auf der fünften Hauptversammlung des bayerischen Neuphilologen-Vereins zu Würzburg im April 1908 folgenden Leitsatz auf: „Deswegen kann die Hinübersetzung im Englischen — auch weil die Grammatik im wesentlichen einfacher ist — zur Einübung der Formenlehre und Syntax erheblich beschränkt werden und im Absolutorium als Zielleistung ganz fallen. Als solche genügen Herübersetzung und Diktat.“ Und diese These wurde mit großer Mehrheit angenommen.[3]) Ebenso spricht sich ein Vertreter der klassischen Philologie für den Unterricht im Lateinischen entschieden gegen das Hinübersetzen aus.[4])

Für Abschaffung oder erhebliche Beschränkung der Hinübersetzung sprechen überdies noch mancherlei Erwägungen, zunächst ein Blick auf den deutschen Unterricht in der Volksschule. Die Schüler, die bei ihrem Eintritt eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Mundart mitbringen und diese in der Schule allmählich und unbewußt in die hochdeutsche Schriftsprache umsetzen, lernen diese verstehen und gebrauchen, ohne daß der Lehrer, wenn er auch vielfach an die heimatliche Mundart anknüpft, sie veranlaßt, förmliche Übersetzungen, sei es mündlich oder schriftlich, in die Schriftsprache anzufertigen. In derselben Weise kann wohl auch der Unterricht in einer fremden, zumal in der englischen Sprache, wo es so wenig Formen einzuüben gibt, der Übersetzung aus der Muttersprache entraten.

---

[1]) Bierbaum, Die analytische direkte Methode des neusprachlichen Unterrichts. Kassel 1887. S. 5 und 93.

[2]) Neuere Sprachen IX, 342.

[3]) Neuere Sprachen XVI, 488.

[4]) Flierle, „Die Stellung des Latein am modernen humanistischen Gymnasium“. Blätter für das bayrische Gymnasialwesen XLIII, 652.

Die Übersetzung aus dem Deutschen hat nicht den Zweck, die Kenntnis der Muttersprache, sondern das Erlernen der fremden Sprache zu fördern. Durch ihre Beschränkung oder Beseitigung erleidet daher die Muttersprache schwerlich eine Einbuße. Zudem wird ihr in den höheren Schulen Deutschlands gegenwärtig doch eine weit sorgsamere Pflege zuteil als in früherer Zeit, in der die Übersetzung in die Fremdsprache in den Gymnasien zum Nachteil des Deutschen eine vorherrschende Stellung einnahm. Auf der andern Seite darf man wohl bezweifeln, ob die Hinübersetzung für die Kenntnis der fremden Sprache und ihr Verständnis beim Hören oder Lesen, sowie für die Fähigkeit, sich ihrer zu bedienen, einen nennenswerten Gewinn abwirft. Man mag zu ihren Gunsten anführen, daß sie dazu diene, die Formen der fremden Sprache einüben und befestigen zu helfen, sowie den Schüler gelegentlich mit neuen Ausdrücken bekannt zu machen, daß sie vielfach Gelegenheit biete, zwischen der eigenen und der fremden Sprache zu vergleichen und dadurch jede der beiden in ihrer Eigenart besser zu verstehen, endlich daß sie Veranlassung gebe, die Unterschiede in der Bedeutung sinnverwandter Wörter genau zu erfassen. Allein alle diese Dienste werden beim Lesen und durch die daran geknüpften Übungen, zum Teil auch von der Grammatik ebenso geleistet. Insbesondere kommt hier die Vergleichung der beiden Sprachen wie der sinnverwandten Wörter in ausreichendem Maße zur Geltung. Form und Inhalt eines Buches versteht man immer besser, wenn man es möglichst oft aufmerksam liest. Form und Inhalt eines Gemäldes macht man sich zu eigen, indem man sich immer wieder in die Betrachtung der einzelnen Teile wie des Ganzen versenkt. Und so wird man sich auch Form und Inhalt einer fremden Sprache aneignen, indem man sie selbst zum Gegenstande unausgesetzter, sorgfältiger Beobachtung macht. Die Anschauung derselben, unablässig wiederholt, wird also das wirksamste Mittel sein, sich ihres Besitzes zu versichern.

Ob durch die Übersetzung in die Fremdsprache die Fähigkeit, sich ihrer zu bedienen, erworben oder gefördert wird, ist eine Frage, bei deren Beantwortung die Meinungen auseinandergehen. Die einen glauben, daß durch sie der freie, selbständige Gebrauch der fremden Sprache allmählich angebahnt werde, insofern sie den Schüler nötige, mündlich oder schriftlich in ihr sich zu bewegen, wenn auch zunächst in Anlehnung an die Formen der deutschen Sprache. Hat er sich durch solche Übung an die Anwendung der fremden Form gewöhnt, so kann man allmählich die Stütze, die ihm die Muttersprache bisher geboten, beiseite lassen, wie bei dem heranwachsenden Kind, das ja auch, ehe es allein gehen kann, der führenden und stützenden Hand bedarf. Einen starken Ausdruck hat Koschwitz dieser Ansicht gegeben, wenn er sagt:[1] „Wer nicht nach dem jeweiligen Stande seiner Kenntnisse eingerichtete deutsche Sätze und Stücke in die fremde Sprache zu übertragen gelernt hat, kann nie die fremde Sprache wirklich sprechen.“ Andere halten jene Vorübung für unnötig. Das Reiten, sagen sie, lernt man auf dem Pferd, das Schwimmen im Wasser.

[1] Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht II, 59.

A force de forger on devient forgeron. Und ebenso lernt man die fremde Sprache am besten durch unmittelbare Übung anwenden. Nun darf man wohl darauf erwidern, daß man den Jüngling nicht aufs Pferd setzt und den Knaben nicht ins Wasser wirft, ohne ihnen zuvor gewisse Anweisungen gegeben zu haben, und daß der Schmied seinen Lehrling, ehe er an die Arbeit geht, unterweist, wie er das Eisen zu halten und den Hammer zu führen hat. Gleichwohl scheint die letztere Ansicht das Richtige zu treffen. Denn wenn man sich daran gewöhnen soll, fremdsprachliche Vorstellungen, die der Unterricht zugeführt hat, wiederzugeben, so ist es wohl am zweckmäßigsten, diese Wiedergabe von Anfang an ohne Vermittlung der Muttersprache zu üben. Diese wird wahrscheinlich, im Hintergrunde des Bewußtseins stehend und wirkend, bei dieser Übung, dem Lernenden unbewußt, mehr oder minder ihren Einfluß geltend machen. Doch ist es weder notwendig noch ratsam, ihre Vermittlung förmlich anzurufen. Man kann ihre guten Dienste für den einen Zweck, nämlich das Verständnis der fremden Sprachformen, bereitwillig anerkennen und in Anspruch nehmen, ohne daß man deshalb genötigt wäre, sich ihrer für den andern, d. h. Anwendung in Rede und Schrift, zu bedienen. Und um auf das Beispiel von dem Kinde zurückzukommen, das, um gehen zu lernen, zuerst der führenden und stützenden Hand bedarf, so ist darauf hinzuweisen, daß die Stütze des Schülers beim Gebrauche der fremden Sprache nicht die Muttersprache ist, sondern der Lehrer und der Lesestoff. An diese beiden wird sich der Anfänger halten, ehe er lernt, auf eigenen Füßen zu stehen und sich der fremden Sprache frei und selbständig zu bedienen.

Gegen die Übersetzung in die Fremdsprache sprechen endlich auch Rücksichten mehr äußerlicher Natur, vor allem die Rücksicht auf die Knappheit der in der Schule zur Verfügung stehenden Zeit. Liegt der deutsche Text gedruckt vor, so nimmt das Vorlesen der einzelnen Sätze einen nicht geringen Teil der Unterrichtszeit in Anspruch. Nun ist es eine gute, u. a. von Pinloche[1]) unter dem Namen *retraduction indirecte* empfohlene Übung, wenn der Lehrer den zum Hinübersetzen bestimmten Text im Anschluß an das jeweils vorher gelesene Stück selbst entwirft und diktiert. Sie hat den Vorzug, daß die Schüler, wenn die Übung im voraus angekündigt wird, Veranlassung nehmen, den fremdsprachlichen Text noch einmal genau anzusehen. Dieses Verfahren wurde übrigens schon vor langer Zeit beim Unterricht im Lateinischen und Griechischen mit Erfolg angewendet. Allein auch hier geht ein guter Teil der kostbaren Zeit durch das Niederschreiben und bei mündlicher Übersetzung durch das Vorlesen des deutschen Textes verloren. Sodann aber ist das Übersetzen in die Fremdsprache eine Übung, die nur für die Schule eine gewisse Bedeutung hat, im praktischen Leben aber sicherlich nur geringe Verwertung findet. Wer nach der Schulzeit Anlaß hat, die Beschäftigung mit fremden Sprachen fortzusetzen, wird meist in die Lage kommen, daß er die Sprache des fremden Volkes sowohl selbst zu verstehen wie auch anderen zu deuten oder in Rede und Schrift sich ihrer unmittelbar zu bedienen hat. Das Übersetzen aus dem Deutschen

[1]) Des Limites de la Méthode directe. Paris, Belin Frères, 1909.

in die fremde Sprache wird in der Regel von den Angehörigen derselben am besten selbst besorgt. Ist demnach das Übersetzen in die Fremdsprache eine Übung, deren das praktische Leben nur selten bedarf, so besteht auch für die Schule kein hinreichender Anlaß, in der Gestaltung des fremdsprachlichen Unterrichts ihr eine ausgedehnte Pflege zu widmen.

61. Die Übersetzung in die Fremdsprache als Probe. In einer Hinsicht allerdings ist die Übersetzung in die Fremdsprache der Schule von Wert, nämlich als Probe des jeweils erworbenen Wissens und Könnens. Als solche hat sie vor dem freien Aufsatz in der Fremdsprache das voraus, daß sie für die Beurteilung der Schülerleistungen einen gleichmäßigeren Maßstab bietet, indem sie allen Schülern genau dieselbe Aufgabe stellt. Dies gilt zwar auch von einer Aufsatzaufgabe. Aber für die Ausführung derselben sind doch Anforderungen zu stellen, die streng genommen über die Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts hinausgehen, und denen sich nicht alle Schüler gleichmäßig gewachsen zeigen. Selbst bei der Behandlung einer leichten Aufgabe gilt es, Gedanken und Tatsachen zu sammeln, sie in übersichtlicher Reihenfolge zu ordnen und entsprechend der Eigenart der fremden Sprache auszudrücken. Hierzu sind aber die Schüler sehr ungleich befähigt. Nicht allen fließen die Gedanken mit derselben Leichtigkeit zu, nicht jedem ist die Gabe einer fruchtbaren Einbildungskraft verliehen, die ihn in den Stand setzt, seine Darstellung reich und anschaulich zu gestalten, nicht jeder besitzt das Talent, für den Inhalt seines Denkens und Vorstellens im gegebenen Augenblick rasch die zutreffenden Worte zu finden. Dieses Bedenken ist schon beim Aufsatz in der Muttersprache nicht ganz abzuwehren, noch stärker fällt es bei dem in der fremden Sprache ins Gewicht. Bei der Übersetzung dagegen fällt die Nötigung, Gedanken zu finden, zu sammeln und richtig zu gliedern, vollständig weg. Eine bestimmte Gedankenreihe ist gegeben, und die Aufgabe des Schülers beschränkt sich darauf, die deutschen Formen in ein passendes fremdsprachliches Gewand zu kleiden. So hält sie sich mehr im Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts als der Aufsatz. Und jedem Schüler von mittlerer Begabung, der fleißig gelernt hat, wird es möglich sein, die Anforderungen, die sie an sein Wissen und Können stellt, in befriedigender Weise zu erfüllen. Daß dieses Wissen und Können im Laufe des fortschreitenden Unterrichts von Zeit zu Zeit auf die Probe gestellt wird, ist sicherlich eine wohlbegründete Einrichtung der Schule. Zwei Wege können dabei eingeschlagen werden. Der Lehrer spricht den deutschen Text Satz für Satz vor, und die Schüler haben für jeden Satz sofort den entsprechenden Ausdruck der fremden Sprache niederzuschreiben. Diese Aufgabe setzt jedoch eine rasche Auffassungskraft und eine Geistesgegenwart voraus, die nicht jedem zur Verfügung steht. Es ist deshalb billigerweise zu verlangen, daß eine solche Stegreifübersetzung möglichst leicht und vorher gründlich vorbereitet sei. Denn sonst kommen die langsameren Geister, die darum noch lange nicht die schlechteren Schüler zu sein brauchen, bei der Beurteilung unverdienterweise in Nachteil. Den Vorzug verdient es daher, wenn man den ganzen Text für die Übersetzung im Zusammenhange diktiert, so daß jeder Schüler Zeit zur Überlegung hat.

wenn ihm eine Schwierigkeit aufstößt, und keiner sich darüber beklagen kann, daß man ihm zu ruhigem Besinnen und Ausarbeiten nicht die nötige Zeit gegönnt habe. Noch vorteilhafter ist es, den Schülern den zur Übersetzung bestimmten deutschen Text gedruckt in die Hand zu geben, weil dadurch das zeitraubende Diktieren wegfällt. Nur muß dann dieser Text inhaltlich sich an den jeweils behandelten Sprachstoff möglichst genau anschließen.

Immerhin drängt sich auch diesem Verfahren gegenüber die Frage auf, ob die den Schülern aufzuerlegende Probe nicht ebensogut durch ein fremdsprachliches Diktat angestellt werden könnte. Es würde ebenso wie die Übersetzung einen einheitlichen Maßstab zur Beurteilung der Schülerleistungen bieten. Und wenn die Lektüre im Mittelpunkte des Unterrichts steht und stehen soll, so erscheint diese Art der Probe als die nächstliegende, auch für die Abgangsprüfung. Wird bei dieser eine Übersetzung in die Fremdsprache verlangt, so hat dies leicht die Wirkung, daß der ganze Unterricht dem Banne dieser Forderung verfällt und mehr oder minder das eine Ziel anstrebt, die Schüler im Übersetzen in die Fremdsprache möglichst zu vervollkommnen, zumal wenn beim Abschluß des Unterrichts diese Aufgabe die einzige Probe ist, die alle Schüler ohne Ausnahme zu bestehen haben. Der hier angedeuteten einseitigen Richtung des fremdsprachlichen Unterrichts wird aber dadurch wirksam begegnet, wenn bei der Abgangsprüfung sämtliche Schüler auch mündlich geprüft werden. Die mündliche Probe muß allerdings, zumal in stark bevölkerten Klassen, die Dauer der Prüfung verlängern, allein trotzdem darf sie, wenn es sich um lebende Sprachen handelt, nicht unterlassen werden.

62. Amtliche Bestimmungen. Beim Unterricht in den altklassischen Sprachen, insbesondere im Lateinischen, scheint die Übersetzung aus der Muttersprache in dem Maße an Bedeutung gewonnen zu haben, als das Sprechen und Schreiben in der lateinischen Sprache in der Schule zurücktrat. Wenn diese das Lateinsprechen und den lateinischen Aufsatz allmählich aufgab, so blieb für die schriftlichen Übungen wie für die Probearbeiten nur noch die Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische übrig. Dem Unterricht in den lebenden Fremdsprachen, der die Hinübersetzung von dem auf langjähriger Entwicklung und Erfahrung beruhenden Unterrichtsbetrieb der Gymnasien übernommen hat, bieten sich jedoch für Übung und Prüfung in der fremden Sprache weit mannigfaltigere Mittel dar. Die Übersetzung aus der Muttersprache ist nur eines derselben. Daß viele Schulmänner sie entweder ganz ablehnen oder wenigstens in ihrer Anwendung eingeschränkt wissen wollen, wurde bereits bemerkt. Auch in den amtlichen Vorschriften erscheint ihre Geltung gegen früher vermindert. Die preußischen Lehrpläne vom Jahre 1901[1]) enthalten unter den „methodischen Bemerkungen für das Französische und Englische“ folgende Bestimmung: „Die schriftlichen Übersetzungen in die fremde Sprache hinter die freieren Arbeiten zeitweilig ganz zurückzustellen, kann zwar unter ähnlichen Bedingungen, wie sie hinsichtlich des Übersetzens bei der Lektüre

[1] Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1901, S. 44.

ausgesprochen sind, gestattet werden: immerhin wird aber von diesen Übungen, durch welche die Schüler allmählich von der wörtlichen Übertragung zum freieren Ausdrucke desselben Gedankens in anderem sprachlichen Gewande geführt werden sollen, nicht gänzlich abgesehen werden können." Diese Bestimmung läßt die Übersetzung in die Fremdsprache nicht vollständig fallen, sie enthält aber in ihrem ersten Teile ein bedeutsames Zugeständnis zugunsten der freieren Arbeiten. Ein Erlaß der österreichischen Regierung vom Jahre 1890 schließt in den Realschulen deutsch-französische Übersetzungen für die ersten zwei, die Lehrordnung für die badischen Realschulen vom Jahre 1895 sogar für die ersten drei Jahre aus.[1]) Bei den Abgangsprüfungen der Realschulen und Realgymnasien in Bayern und Württemberg tritt neben die Übersetzung in die Fremdsprache die Niederschrift eines französischen, bezw. englischen Diktats und dessen Übertragung ins Deutsche, eine Einrichtung, die wohl geeignet erscheint, einem einseitigen Betriebe des fremdsprachlichen Unterrichts wirksam zu begegnen.

VII. Sprechen.

63. Sprechübungen in der Schule. Amtliche Bestimmungen. Daß die Schüler durch Sprechübungen im Verstehen und in der Handhabung der fremden Sprache wesentlich gefördert werden, ist eine Ansicht, die in den letzten zwei Jahrzehnten in immer weiteren Kreisen der Lehrenden Verbreitung und Zustimmung gefunden hat. Auch Koschwitz, der die Notwendigkeit der Übung im Hinübersetzen mit Nachdruck vertritt, versäumt doch nicht hinzuzufügen, daß neben der gebundenen Übersetzung auch die ungebundene, d. h. das freie Sprechen und der freie Aufsatz nicht vernachlässigt werden dürfen.[2]) Beides wird von Bärwald in seiner Schrift: „Eignet sich der Unterricht im Sprechen und Schreiben fremder Sprachen für die Schule?"[3]) bekämpft. Er unterscheidet beim fremdsprachlichen Unterricht zwischen rezeptivem Lernen durch Hören und Lesen und produktivem Lernen durch Sprechen und Schreiben. Und seine Meinung geht dahin, daß die Schule durch ausgiebigen Betrieb des Hörens und Lesens mehr erreiche als durch die Verbindung des rezeptiven und produktiven Lernens, daß die in der Schule mühsam erworbene und doch nicht allzu bedeutende Sprechfertigkeit nach der Schulzeit aus Mangel an weiterer Übung bald wieder verloren gehe, und daß, wenn etwa zum Zwecke einer Reise nach dem Ausland oder aus anderen Gründen die Erwerbung einer gewissen Fertigkeit im Sprechen der fremden Sprache sich als notwendig erweise, dieselbe auf dem Wege des Privatunterrichts nachträglich ohne große Schwierigkeiten erworben werden könne. Diese Ausführungen Bärwalds sind in der Tat geeignet, den, der auf Sprechübungen Wert legt, etwas stutzig zu machen und ihm die Frage aufzudrängen, ob er sich mit seinem

[1]) Paul Lange, Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiet der Anschauungsmethode im französischen Unterricht. Wien, Holzel, 1897, S. 32.

[2]) Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht II, 60.

[3]) Marburg, Elwert, 1899.

Unterrichtsbetrieb auch wirklich auf dem richtigen Wege befindet. Richtig ist, daß umfassende Lektüre sehr wohl in das Leben der fremden Sprache und in den Gedankenkreis des fremden Volkes einführt, ferner, daß viele Schüler, wenn auch bei weitem nicht alle, unmittelbar nach der Schulzeit keine Gelegenheit haben, die fremde Sprache zu sprechen, und ebenso wird man einräumen, daß das humanistische Gymnasium bei der geringen dem Englischen zugemessenen Stundenzahl von einer ausgiebigen Pflege des Sprechens und wohl auch des Schreibens in dieser Sprache absehen muß. Allein eine lebende Sprache lernen heißt doch vor allem sie sprechen lernen. Nun sucht zwar Haag in dem oben (Kap. 33) erwähnten Aufsatz[1]) nachzuweisen, daß dem Sprechen und Schreiben einer fremden Sprache ein wirklicher Bildungswert nicht innewohne. Er meint: „Fahrendes Volk, der vielsprachige Slave, der ausgewanderte Geschäftsmann, sie können mich wohl mit ihrer Sprech- und Schreibfertigkeit, aber nicht mit ihrer Bildung in Erstaunen setzen.“ Hiergegen läßt sich aber doch einwenden, daß bewußte und vernünftige Übung zum Erwerb solcher Fertigkeit eine nicht zu unterschätzende Schulung des Geistes bildet. Allerdings darf jenes Können sich nicht als edelste Blüte der Bildung geben. Von ihm wie von allem Sprechen und Schreiben gilt das Paulinische Wort: „Wenn ich mit Menschen- und mit Engelzungen redete und hätte der Liebe nicht, so wäre ich ein tönend Erz oder eine klingende Schelle.“ Es ist aber doch auch eine Bildung, deren Besitz nicht ausschließlich praktischen Wert hat. Auch die allgemeine Anschauung, daß nur der eine Sprache kann, der sie spricht, beruht doch wohl auf einem richtigen Gefühl. Und darum wird man sich zu der Auffassung bekennen dürfen, daß auch in der Schule das Sprechen als ein Ziel des Unterrichts anzustreben ist, wenn sie auch darauf verzichten muß, vollkommene Sprechfertigkeit zu erreichen. Das Sprechen ist aber nicht nur Ziel, sondern auch Mittel zur Aneignung einer fremden Sprache. „Nur derjenige, der die fremde Sprache sprechen kann, versteht sie vollständig;“[2]) er versteht auch weit besser und leichter, was er hört und liest. In diesem Sinne erklärt auch Walter:[3]) „Das Sprechen der fremden Sprache ist uns nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck, zu einem schnelleren Eindringen in die Sprache“; und ebenso Büttner: „Das Sprechen ist das vornehmste Mittel der Sprachaneignung, aber die Sprechfertigkeit ist nicht Ziel des Unterrichts.“[4]) Mir scheint, daß beide Auffassungen vereinigt das Richtige treffen, und daß die Schule die Pflicht hat, das Sprechen in der Fremdsprache zugleich als Ziel und als Mittel des Unterrichts von Anfang an sorgsam zu pflegen.

Sodann erscheint es fraglich, ob sich Hören und Lesen einerseits und Sprechen und Schreiben andrerseits im Unterrichte überhaupt trennen läßt. Unwillkürlich drängt es den, der hört und liest, sich über das Gehörte und Gelesene auch auszusprechen, und die Schule tut wohl daran, wenn

---

[1]) „Vom Bildungswert des Sprachenlernens.“ Neuere Sprachen XIV, 4.

[2]) von Sallwürk, Fünf Kapitel, S. 30 f.

[3]) „Der Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen.“ Neuere Sprachen XII, 218 ff.

[4]) „Die Muttersprache im fremdsprachlichen Unterricht.“ Neuere Sprachen XV, 472.

sie diesem Bedürfnis entgegenkommt und es der Übung in der Fremdsprache dienstbar macht. Ein Erwachsener mag viele Seiten eines Buches nacheinander durchlesen; ob er sich dabei den Inhalt im einzelnen wie im ganzen vollständig aneignet oder nicht, ist seine Sache. Die Schule dagegen kann nicht umhin, sich stets Rechenschaft darüber zu geben, ob der volle Inhalt des Gelesenen zum geistigen Eigentum der Schüler geworden ist. Das Wort Goethes: „Was man nicht besprochen hat, hat man nicht erlebt" gilt auch vom Lesen. In der Volksschule werden daher die deutschen Lesestücke einer eingehenden Besprechung unterzogen. Ebenso ist es auch im fremdsprachlichen Unterricht notwendig, den Inhalt des Lesestoffs zu besprechen, wenn es durchaus sein muß, zunächst in der Muttersprache, dann aber in der fremden. Diese Besprechung sichert dem Unterricht in der Fremdsprache die erforderliche Unterlage, und an die Sachvorstellungen, die die Lektüre bietet, werden sich bei diesem Verfahren die sprachlichen Vorstellungen desto leichter und fester anschließen. Wenn nun die durch die Sprechübungen in der Schule erworbene Sprechfertigkeit nach dem Verlassen derselben sich wieder vermindern oder ganz verloren gehen sollte, so gilt dies nicht minder von der Fähigkeit, Gelesenes zu verstehen, wie überhaupt von jedem Wissen und Können, das die Schule ihren Zöglingen vermittelt, wenn es nicht in späteren Jahren durch fortgesetzte Übung und Anwendung lebendig erhalten wird. Die Eltern, die ihre Söhne einer höheren Schule anvertrauen, tun dies, weil sie glauben und hoffen, daß ihnen die von ihr gebotenen Kenntnisse und Fertigkeiten auf ihrem späteren Lebenswege von Nutzen sein werden, weil sie wünschen, daß sie für alle Möglichkeiten ihrer künftigen Laufbahn mit dem nötigen geistigen Rüstzeug versehen werden sollen. Dieses Rüstzeug will die Schule ihren Angehörigen bieten, und es ist nicht ihre Sache, zu untersuchen, ob diese in ihrem späteren Leben davon Gebrauch machen wollen oder können. Sie wird daher auch auf die Übung im Sprechen der lebenden Fremdsprachen nicht verzichten dürfen. Ja, es wäre auch für das Lernen der lateinischen und der griechischen Sprache nur förderlich, wenn es, wie dies früher wenigstens beim Lateinischen der Fall war, durch die Übung im Sprechen unterstützt würde.

Demgemäß werden denn auch seit geraumer Zeit von den amtlichen Lehrplänen Übungen im Sprechen der neueren Sprachen gefordert. Das Lehrprogramm für die Realschulen im Königreiche Bayern vom Jahre 1877 bestimmt, daß Sprechübungen, vom Leichteren zum Schwereren fortschreitend, in allen Klassen vorzunehmen sind. Ähnliche Vorschriften enthalten die im Jahre 1891 veröffentlichten Lehrpläne für die bayerischen Gymnasien und Realgymnasien sowie die Schulordnung für die höheren Lehranstalten Bayerns von 1914. Ebenso treten die preußischen Lehrpläne von den Jahren 1892 und 1901 entschieden für Sprechübungen ein. Sie verlangen, daß dieselben den Unterricht in allen Klassen von Anfang an durchziehen und in keiner Stunde ganz unterlassen werden sollen. Wenn die Lehrer der fremden Sprache in der Zeit nach dem Weltkriege nur geringe oder gar keine Möglichkeit haben, ihre Sprechfertigkeit durch Aufenthalt im Auslande selbst zu erhöhen, — und das gilt für das Englische noch mehr als für

das Französische, — müssen sie um so mehr darauf bedacht sein, ihre Sprachstudien im Inlande möglichst zweckmäßig zu gestalten. Zurzeit gibt es ja auch noch bei uns einen nicht unbeträchtlichen Kreis von Lehrern und Lehrerinnen, überhaupt von Gebildeten, die vor dem Kriege mehr oder weniger lange in England gelebt haben und eine tüchtige praktische Kenntnis des Englischen besitzen. Sie werden dem jungen Nachwuchse in der Übergangszeit schätzenswerte Dienste leisten können.

64. Schwierigkeit der Sprechübungen. Sprechübungen mit Erfolg anzustellen ist ja allerdings nicht ganz leicht. Die Schwierigkeit liegt teils im Lehrer, teils in den Schülern. Es kommt vor, daß der Lehrer die fremde Sprache vollkommen beherrscht und sie mit gleicher Leichtigkeit spricht wie seine Muttersprache, daß er aber nicht die nötige Gewandtheit besitzt, Fragen zu stellen. Fertigkeit in der Fragestellung ist aber neben genügender Gewandtheit, sich in der fremden Sprache auszudrücken, die erste Bedingung für einen erfolgreichen Betrieb der Sprechübungen in der Schule. Wenn sich der Lehrer darauf beschränken wollte, den Schülern fortwährend vorzusprechen, ohne sie selbst zum Mitsprechen zu nötigen, so würde er bald die Erfahrung machen, daß sie ihm geistig nicht folgen und das Sprechen nicht lernen. Denn sprechen lernt man eben hauptsächlich durch Sprechen. Für die Behandlung der Sprechübungen fehlte zudem ein Vorbild, an das die Lehrer sich halten konnten. Für den Betrieb der Grammatik und der Lektüre war durch den Unterricht in den alten Sprachen eine Überlieferung vorhanden, welche mit gewissen Einschränkungen und Vorbehalten, wie sie die Art der neueren lebenden Sprachen bedingte, befolgt werden konnte. Ich selbst war nach den ersten unbefriedigenden Versuchen von den Sprechübungen wieder zurückgekommen. Wie sie erfolgreich angestellt werden können, lernte ich von den Lehrern der Volksschule.[1]) Die Methode des sprachlichen Anschauungsunterrichts, namentlich in den unteren Klassen der Volksschule, brachte mich auf den Gedanken, solche Übungen aufs neue vorzunehmen. Die Art und Weise, wie die Lehrer auf Grund unmittelbarer Anschauung oder mit Benützung von Bildertafeln einfache Gegenstände mit den Kindern besprachen, brauchte ich nur unter Berücksichtigung des höheren Bildungsgrades meiner Schüler auf die Lektüre anzuwenden, und die Sache ging so gut, daß sie sehr bald mit regem Eifer und unverkennbarer Freude an den Übungen teilnahmen. Indessen verhalten sich allerdings die Schüler gegenüber den Sprechübungen nicht selten spröde und ablehnend. Nicht wenige unter den jungen Leuten sind überhaupt recht schwer zum Sprechen zu bringen und haben eine große Vorliebe dafür, auf die Fragen des Lehrers ihre Antwort möglichst kurz, oft durch ein einziges Wort zu geben. Wenn sie nun schon in ihrer Muttersprache so wortkarg sind, so entschließen sie sich noch schwerer zu

---

[1]) Aus meiner eigenen Erfahrung bekenne ich gern, daß ich durch Hospitieren in Volksschulen manches für den praktischen Unterricht Wertvolle gelernt habe. Es wäre sehr zu begrüßen, wenn man es den künftigen Lehrern an höheren Schulen nach Möglichkeit erleichterte, den Unterricht tüchtiger Volksschullehrer durch Gastbesuche selbst kennen zu lernen. Das würde auch die an sich wünschenswerte engere Fühlung zwischen den zwei Lehrergruppen befördern. (H.)

einer vollständigen, abgerundeten Antwort in einer fremden. Diese Wortkargheit der Schüler ist von allen Lehrern der Schule, gleichviel welches Fach sie vertreten, gemeinsam zu bekämpfen. Sie müssen in allen Lehrgegenständen mit unerbittlicher Ausdauer zu korrekten und vollständigen Antworten angehalten werden. Aber ebenso muß sich auch der Lehrer selbst daran gewöhnen, klare, einfache und vor allem korrekte Fragen zu stellen. Denn diese bilden die unerläßliche Voraussetzung korrekter Antworten. Einem geübten Lehrer gestaltet sich der zu behandelnde Stoff beinahe von selbst und unbewußt zu Fragen. Dies beruht zum Teil auf natürlicher Begabung; sehr vieles aber läßt sich durch fleißige Übung erreichen. Vor allem aber ist es notwendig, daß man auf Grund sorgfältigen Studiums den Gegenstand der Sprechübungen sachlich und sprachlich vollständig beherrsche. Der angehende Lehrer darf sich die Mühe nicht verdrießen lassen, die Fragen, die er stellen will, vorher schriftlich auszuarbeiten. Damit ist freilich noch nicht alles getan. Denn die Fragen während des Unterrichts werden zum großen Teil erst durch die Antworten der Schüler hervorgerufen. Gründliche Vorbereitung wird aber den Lehrer auch auf unvorhergesehene Antworten der Schüler im gegebenen Augenblick die richtigen Fragen finden lassen.

65. Beginn, Inhalt und Methode der Sprechübungen. Nach der Schulordnung für die höheren Lehranstalten Bayerns von 1914 und ebenso nach den preußischen Lehrplänen sollen auf allen Stufen, also auch schon auf der untersten, Sprechübungen vorgenommen werden. Diese Forderung ist im Englischen jedenfalls leichter zu erfüllen als im Französischen, da die Schüler, die in den höheren Schulen das Englische zu lernen anfangen, in der Regel schon ein paar Jahre hindurch Französisch getrieben, dabei die erste Scheu vor dem Sprechen überwunden und auch eine entsprechende lautliche Schulung durchgemacht haben. Am besten werden sich die Sprechübungen an die Lektüre anschließen, denn diese bietet nicht nur einen passenden Gegenstand für Rede und Gegenrede, sondern auch den dafür notwendigen Wortvorrat.[1] Da aber das Lesen gleich unmittelbar nach Durchnahme des einleitenden Ausspracheunterrichts einsetzt, so haben auch die Sprechübungen schon auf der ersten Stufe des englischen Unterrichts zu beginnen. Man könnte nun sagen, daß, wenn man die Pflege des Sprechens schon für den Anfang des Unterrichts als notwendig erachte, die Erörterung hierüber auch an den Anfang methodischer Betrachtungen gestellt werden müsse. Diese Schlußfolgerung dürfte jedoch kaum als eine zwingende anzuerkennen sein. Denn was an zweiter Stelle erscheint, braucht darum nicht als weniger wichtig und notwendig zu gelten als das an erster Stelle stehende. Zudem entspricht die vorliegende Anordnung des Stoffes dem natürlichen Gang des Sprachenlernens, insofern dem Sprechen und Schreiben das Hören und Lesen, der produktiven Tätigkeit die rezeptive vorangeht. Demgemäß sind in den bisherigen Abschnitten zunächst die Quellen behandelt, aus denen das Sprechen und Schreiben entspringt und fortwährend neue Nahrung schöpft.

[1] Jespersen in den Englischen Studien X, 434.

Auf die Frage, was den Gegenstand der Sprechübungen bilden soll, möchte ich mit dem Satz antworten, den Hoppe seinem „Englisch-Deutschen Supplement-Lexikon“ (1871) als Leitwort vorangestellt hat: *All is fish that comes to net.* Sie sollten überall angestellt werden, wo sich nur immer Gelegenheit dazu bietet. Und wer diese nur suchen will, findet sie auch überall. Der Lehrer darf selbst kleine und scheinbar geringfügige Mittel nicht verschmähen, die zur Erreichung des Zieles führen können, eingedenk der Wahrheit, daß viele Kleinigkeiten vereinigt ein Großes bilden. So darf er es nicht unter seiner Würde halten, kurze Sätze, wie sie im Leben der Schule regelmäßig wiederkehren, z. B. Wo sind wir das letzte Mal stehen geblieben? Wem gehört dieses Buch? Seid aufmerksam! Setzen Sie sich! usw. allmählich in englischer Sprache auszusprechen. Das erste Mal stutzen die Schüler, das zweite Mal schon nicht mehr, sehr bald gewöhnen sie sich daran und beantworten die dabei gestellten Fragen gerne in der fremden Sprache. Je größer der Vorrat solcher stehenden Wendungen wird, desto besser. Denn die stete Wiederholung derselben Ausdrücke, die allmählich ohne weiteres Besinnen verstanden und angewendet werden, hat für die Aneignung der fremden Sprache wie für das Erlernen der Muttersprache große Bedeutung. Ein anderes, viel empfohlenes Mittel, die Schüler im Verstehen und Sprechen der fremden Sprache zu üben, besteht darin, daß der Lehrer eine Geschichte vorliest oder noch besser frei vorerzählt und sie von den Schülern nacherzählen läßt. Oder man veranlaßt die Schüler, von irgendeinem in der Schule oder zu Hause gelesenen Stück eine kurze Inhaltsangabe schriftlich auszuarbeiten und dann in der Schule frei vorzutragen.[1]) Auch diese Übungen sind wohl zu empfehlen. Doch ist man beim Vorlesen oder Vorerzählen, namentlich wenn es etwas länger dauert, nie so ganz sicher, ob alle Schüler wirklich folgen. Und dasselbe ist natürlich der Fall, wenn einer von ihnen einen kurzen Vortrag hält. Eine viel regere Beteiligung, ein viel frischeres geistiges Leben, eine viel bessere Gewähr allgemeiner Aufmerksamkeit wird erzielt, wenn eine kurze Frage des Lehrers unmittelbare Antwort erheischt, und dabei jeder einzelne Schüler der Klasse sich bereit halten muß, Rede und Antwort zu stehen. Bei dieser Gestaltung der Sprechübungen sind Lehrer und Schüler gleichmäßig angespannt und fortwährend in gemeinsamer Tätigkeit. Dem Lehrer kommt es dabei zu, durch seine Fragen die Kosten der Unterhaltung zu tragen und den inneren Gang derselben zu bestimmen: Aufgabe der Schüler ist es, die Frage richtig aufzufassen und in möglichst abgerundeten Sätzen zu beantworten. Diese Übung kann sich nun an Gegenstände oder Vorkommnisse des täglichen Lebens, an Abbildungen oder Wandkarten, an die Sprachlehre, an ein Wörterverzeichnis, endlich an den Lesestoff und gegebenenfalls an die Übersetzungen ins Englische anschließen.

---

[1]) So sagt von Sallwürk, Fünf Kapitel, S. 75: „Unser Verfahren greift überhaupt wenig zu den Fragen. Der Schüler erhält eine Aufgabe, einen Auftrag, eine Anweisung. Diese wird nun ausgeführt, ohne daß der Lehrer viel mit Fragen dazwischenzutreten brauchte, und das ist von großem Werte. Unsere Erfahrung ist, daß die Schüler nun viel und lange sprechen, und nur das gibt wirkliche Uebung.“

66. Gegenstände und Vorkommnisse des täglichen Lebens. Bei dem Anschauungsunterricht in der Volksschule wird in der Regel mit der Besprechung des Schulzimmers und der darin befindlichen Gegenstände als dem für die Anschauung Zunächstliegenden der Anfang gemacht. Diese Besprechung geht nicht allzu schwer vonstatten. Denn die Kinder sind imstande, die meisten der Gegenstände, die sie vor sich sehen, zu benennen. Und außerdem bringen sie einen nicht unbeträchtlichen Vorrat unbewußt erworbenen Sprachgutes mit, das der Lehrer nur in Bewegung zu setzen braucht. Beim fremdsprachlichen Unterricht muß dieser Wortvorrat erst erworben werden. Wollte der Lehrer gleich anfangs denselben Gegenstand mit den Schülern auf Englisch besprechen, so würde er bald die Wahrnehmung machen, daß ihnen der erforderliche Sprachstoff nicht zu Gebote steht. Sie werden vielleicht einzelne Gegenstände mit ihrem englischen Namen bezeichnen können, aber zu einer eingehenderen Besprechung wird auf der Unterstufe das sprachliche Wissen und die Fähigkeit, sich in Sätzen auszudrücken, noch nicht hinreichen. In dieselbe Lage werden die Schüler kommen, wenn Vorkommnisse des täglichen Lebens den Gegenstand der Besprechung bilden sollen. Voraussetzung solcher Sprechübungen ist daher das Vorhandensein des entsprechenden Sprachstoffes, und dieser wird am besten durch das Lesen passender Stücke gewonnen. Jedenfalls ist es ratsam, die in den einzelnen Klassen zu behandelnden Stoffgebiete, wie es die preußischen Lehrpläne vom Jahre 1901[1]) verlangen, genau zu bestimmen.

67. Bildliche Darstellungen. Dem sprachlichen Anschauungsunterricht werden in der Volksschule vielfach Bildertafeln zugrunde gelegt. Aber auch hier kann der Lehrer an einen bereits vorhandenen Vorrat von Begriffen und Worten anknüpfen. Für den fremdsprachlichen Unterricht werden vorzugsweise die Hölzelschen Bilder der Jahreszeiten verwendet. Dies ist ganz gut, wenn die Schüler einen erläuternden Text dazu in der Hand haben, der den nötigen Sprachstoff enthält. Allein auch in diesem Fall werden die Fragen des Lehrers eine gewisse Einförmigkeit nicht vermeiden können. „Zeige auf dem Bild dies und das! Was tut der Mann, die Frau, das Kind? Von welcher Farbe ist das Haus, das Dach, die Wiese, der Himmel? Solche Fragen werden immer wiederkehren; sie sind zwar für Kinder lehrreich genug, deren Anschauungsvermögen erst geweckt werden muß. Sie scheinen aber doch zu anfängerhaft leicht für die Bildungsstufe der Schüler, die Englisch lernen, noch dazu auf den höheren Stufen des Unterrichts. Bessere Dienste leisten für diese Schüler kulturgeschichtliche Darstellungen, zumal solche, welche mit den Zuständen und der Geschichte des englischen Volkes bekannt machen, oder auch geographische Karten und Bilder. Am besten ist es, wenn diese Darstellungen sich an einen Text anschließen, so daß Wort und Bild sich gegenseitig erläutern und ergänzen. In diesem Falle erweisen sich die Bilder nicht als überflüssig, weil sie Neues bieten, und andererseits gewährt der Text den erforderlichen Wortvorrat zu ihrer Besprechung. In diesem Sinne werden sie auch in den preußischen Lehrplänen zur Vornahme von Sprechübungen empfohlen.

[1]) a. a. O. S. 40.

68. Gouins Reihen. In geradem Gegensatz zu den Bildern ohne sprachlichen Text stehen die Gouinschen Reihen. Denn diese sind nichts anderes als ein in Worten ausgeführtes Bilderbuch ohne Bilder. Sie enthalten nämlich zusammenhängende Reihen von Bildern, welche die Dinge in der Natur und die Handlungen des äußeren Lebens zur Darstellung bringen, jedoch ohne Abbildungen. Diese hat nach Gouins Forderung die Vorstellungskraft und die innere Anschauung des Lernenden zu ersetzen. Treffend hat von Sallwürk[1]) die Gouinschen Reihen einen *Orbis pictus* genannt. Denn Gouin will in der Tat den ganzen Kreis der Dinge in der Natur und der Handlungen des menschlichen Lebens in seinen Bildern — er selbst nennt sie Bilder — durch die Sprache in so umfassender Weise darstellen, daß sie den gesamten Wortvorrat der Sprache enthalten. Und merkwürdig ist, wie genau der vollständige Titel von Comenius' berühmtem Bilderbuche sich mit den Ideen und Bestrebungen des französischen Methodikers deckt. Er lautet folgendermaßen: *Orbis sensualium pictus, hoc est, omnium fundamentalium in mundo rerum et in vita actionum pictura et nomenclatura.* Die von Gouin selbst verfaßten englischen Reihen, die im Jahre 1895 im Verlage der eigens für ihn gegründeten *Ecole Pratique des Langues Vivantes* zu Paris in zwei Bändchen erschienen sind, umfassen freilich nur einen Teil des gesamten Weltbildes. Sie enthalten im ganzen 261 Übungsstücke oder Einzelbilder, und zwar in drei Reihen oder Abteilungen: *Domestic Series*, *Country Series* und *Detached Series.* Die erste gibt z. B. 66 Bilder, die sich auf folgende Gegenstände verteilen: *Exercises initiatory to the method: Getting up, Dressing, Water (the spring, the pump, the well), Fire, the Stove, Breakfast, House-Keeping, Women's work, the Cat.* Eines dieser Bilder sei hier zur Veranschaulichung seines Verfahrens angeführt:[2])

Dressing.

15 — I put on my hat.	
— My hat is hanging on the peg,	*is hanging*
I take my hat by the brim,	*take*
I take my hat off the peg,	*take off*
I cast a glance over my hat,	*cast*
I brush my hat,	*brush*
I brush the dust off my hat,	*brush*
I smooth the crown of my hat,	*smooth*
I smooth the brim,	*smooth*
I smooth the under part of the brim.	*smooth*
— I raise my hat to my head,	*raise*
I put it on my head,	*put*
I press my hat down,	*press*
I settle it firmly on my head,	*settle*
I let go the brim.	*let go*

[1]) Fünf Kapitel S. 37.

[2]) Les Séries domestiques et champêtres. Texte anglais. Fascicule I. Paris 1895, S. 22.

— My hat covers my hair, *covers*
covers my forehead, *covers*
covers the top of my head, *covers*
shelters my temples, *shelters*
protects the back of my head. *protects*

. . . .

Andere Bilder dieser Reihe beschreiben in derselben Weise das Waschen des Gesichts und der Hände, das Reinigen des Mundraums, das Anziehen der Strümpfe, der Beinkleider, das Anlegen der Halsbinde, der Weste, des Rocks und der Handschuhe. Mit einer gewissen Peinlichkeit wird darauf Bedacht genommen, daß keine der Einzelhandlungen, die sich bei jedem der Bilder ergeben, unerwähnt bleibe. Und jedes Übungsstück enthält den Wortvorrat, der zum Ausdruck der Einzelhandlungen notwendig ist. Das Zeitwort, immer nur eines in jeder Zeile, wird als der wichtigste Teil des Gedankens oder Satzes in der jeweils auftretenden Form am Rande noch besonders hervorgehoben. Nun wird man zugeben, daß die Schüler durch solche Übungsstücke mit der Sprache des täglichen Lebens wohl vertraut gemacht werden können, daß sie durch dieselben lernen, eine Gesamthandlung in die einzelnen Teilhandlungen zu zerlegen und jeder von ihnen in einer zusammenhängenden Reihe den richtigen Platz anzuweisen, und daß diese Übung sich für Sprechübungen wie für schriftliche Ausarbeitungen recht nützlich erweisen kann. Eine andere Frage ist aber, ob sie inhaltlich geeignet sind, die Teilnahme der Schüler höherer Lehranstalten auf die Dauer zu fesseln, und ob auf ihnen der gesamte fremdsprachliche Schulunterricht aufgebaut werden kann. Max Walter,[1]) der zwar nicht alle Einzelheiten des Gouinschen Verfahrens verwendet, billigt doch seinen Grundgedanken durchaus und ist der Meinung, daß es in jeden Sprachunterricht aufgenommen werden kann. Die einfache Aufzählung der Handlungen läßt er gern durch eingelegte Gespräche unterbrechen und findet, daß hier die Einbildungskraft des Schülers eine reiche Betätigungsmöglichkeit hat. Bei dieser Verbindung des Gouinschen mit dem allgemein dialogischen Verfahren gibt der Lehrer die Anfangs- und die Schlußhandlung an und läßt die Zwischenhandlungen durch einen Schüler ausfüllen, der dann auch andere Schüler durch geeignete Fragen zur Mitwirkung heranzieht. Das gibt natürlich reiche Gelegenheit zur Anwendung von Frage und Antwort.

69. Sprechübungen im Anschluß an die Grammatik. Wenn oben gesagt wurde, daß die Sprechübungen sich auch an die Grammatik anschließen können, so ist das natürlich nicht so gemeint, als ob die englische Sprache zur Erklärung ihrer grammatischen Erscheinungen zu verwenden wäre, und als ob Englisch die ausschließliche Unterrichtssprache sein sollte. Unterrichtssprache wird im Anfang sowie auch in den oberen Klassen „für schwierigere und tiefer gehende Erklärungen, namentlich bei der grammatischen Unterweisung, die Muttersprache" sein müssen.[2]) Die

[1]) M. Walter, Englisch nach dem Frankfurter Reformplan. I. Teil. Marburg, Elwert. S. 23.

[2]) Vgl. Lehrpläne und Lehraufgaben vom Jahre 1901, S. 44.

Erfahrung hat gelehrt, daß Schüler grammatische Regeln in der fremden Sprache sich anzueignen und auszusprechen vermögen, ohne ein wirkliches Verständnis derselben und die Fähigkeit ihrer Anwendung zu besitzen. Wenn aber der Lehrer die Überzeugung gewonnen hat, daß dieses Verständnis und diese Fähigkeit wirklich vorhanden sind, warum soll er nicht über die englische Sprache selbst mit den Schülern sich auf Englisch besprechen? Die Sprache an sich ist ja eine so fesselnde Erscheinung, daß es sich wohl verlohnt, über sie zu reden. Grammatik ist hier natürlich im weitesten Sinne gemeint. Man kann über die englische Aussprache, über die Geschichte der englischen Sprache, über Wortbildung, wohl auch über eine syntaktische Regel sprechen, vorausgesetzt, daß dies alles den Schülern vertraut und geläufig geworden ist. Voraussetzung einer gedeihlichen Besprechung ist auch hier, daß die Schüler mit den Fachausdrücken durch angemessene Lektüre bekannt geworden sind. Auch ein so hervorragender Sprachpädagog wie Chr. B. Flagstad[1]) kommt auf Grund theoretischer Erwägungen und eigener und fremder praktischer Unterrichtserfahrungen zu dem Ergebnis, daß es durchaus empfehlenswert sei, auch grammatische Fragen in der fremden Sprache zu behandeln, wobei er allerdings wünscht, daß auch das Lehrbuch in dieser Sprache abgefaßt sei.

70. Sprechübungen im Anschluß an ein Wörterverzeichnis habe ich niemals vorgenommen, so daß ich hierüber nicht aus eigener Erfahrung sprechen kann. Ich halte sie aber für schwieriger als solche, die ihren Stoff der Lektüre entnehmen. Denn diese letztere gibt alles, was man braucht, das Wörterverzeichnis aber nicht. Es mag eine noch so reiche Liste von Wörtern und Wendungen geben, die einem bestimmten Gedankenkreis angehören, eine zusammenhängende Darstellung vermag es nicht zu ersetzen. Es bietet eben nur Wörter, aber keine Gedanken oder Gedankenreihen. Die Beobachtungen, die ich als amtlicher Zuhörer in verschiedenen Schulklassen machte, wo Sprechübungen im Anschluß an ein Wörterverzeichnis, und zwar von ausgezeichneten Lehrern, vorgenommen wurden, haben mich in dieser Meinung bestärkt. Eine richtige Sprechübung mit Rede und Gegenrede in englischer Sprache, mit einem für Lehrer und Schüler fesselnden Inhalt und einem durch diesen gegebenen, aber durch die Fragen des Lehrers frei bestimmten Gedankengang wollte dabei nicht so recht aufkommen. Und die Übung gestaltete sich zum Teil wenigstens zu einem Abfragen der in dem Wörterverzeichnis enthaltenen Wörter und Wendungen. Dies hat ja gewiß auch sein Gutes, aber es ist keine Sprechübung im eigentlichen Sinne des Worts. Bei dieser sollte der Lehrer niemals ein Buch in der Hand haben, sondern frei sprechen auf Grund eines ihm wohlvertrauten Gegenstandes. Das Wörterverzeichnis mit seinen trockenen Listen kann dagegen der Lehrer nicht wohl aus der Hand legen, weil er sich doch bei Durchnahme der einzelnen Kapitel an diese Listen halten muß.[2]) Indessen ist es vielleicht möglich, dieselben durch Behandlung nach Art der Gouinschen Reihenstücke zu beleben.

---

[1]) Vgl. Chr. B. Flagstad, Psychologie der Sprachpädagogik. B. G. Teubner, Leipzig und Berlin 1903, S. 258 ff.

[2]) Vgl. Bierbaum a. a. O. S. 71 f.

71. Sprechübungen auf Grund der Lektüre. Alle bisherigen Erwägungen führen zu dem Ergebnis, daß es für die Sprechübungen keine bessere Grundlage gibt als die Lektüre. Sie ist für die fremde Sprache, was für die Muttersprache die Lektüre und der persönliche Gedankenaustausch im Umgange sind. Daher muß sie auch von allem Anfang an bis in die obersten Klassen hinauf von den Sprechübungen begleitet werden. Diese Forderung klingt so einfach und selbstverständlich, und doch scheint es nicht ganz überflüssig, sie zu stellen. Nach meinen Beobachtungen wenigstens war der Betrieb der Sprechübungen bis in neuere Zeit vielfach so, daß sie nicht den Inhalt des Lesestoffs zum Gegenstand hatten, sondern daß an diesen allerlei Fragen über das Wetter, das Schulzimmer, das Haus usw. angeknüpft wurden, Fragen, die mit dem Inhalt des Gelesenen auch nicht in der entferntesten Beziehung standen. Diesem Verfahren liegt ein richtiger Gedanke zugrunde, nämlich der, daß bei den Sprechübungen die Sprache des täglichen Verkehrs zu ihrem Recht kommen soll. Gleichwohl ist es nicht das Richtige. Denn einmal ist dabei der für die Sprechübungen zu verwendende Sprachstoff den Schülern nicht gleich bei der Hand, wenn Fragen aus anderen Gebieten das Lesen unterbrechen, sodann fehlt es an einem wirklich anziehenden Gegenstand des Gesprächs, und was ganz besonders bedenklich erscheint, der Inhalt des Gelesenen, der eben diesen Gegenstand bilden sollte, bleibt gar zu leicht für den Schüler ein totes Kapital, ein lebloser Stoff, an dem er sich lediglich im Lesen und Übersetzen übt, und an den er nicht weiter denkt, sobald er nur glücklich bis zum Schlusse des zu übersetzenden Abschnitts gelangt ist. Soll aber die Lektüre mehr bieten als ein *corpus vile* rein sprachlicher Übungen, soll sie erhebend und veredelnd auf den inneren Menschen einwirken und den Geist mit nützlichen Kenntnissen bereichern, so muß ihr Inhalt dem Schüler zu lebendigem Bewußtsein gebracht werden. Und dies geschieht durch vielfache, möglichst allseitige Besprechung des Einzelnen wie des Ganzen in den gelesenen Werken. In dieser Weise dienen die Sprechübungen nicht ausschließlich der Fertigkeit im Sprechen, sondern darüber hinaus helfen sie auch zu einer lebendigen Auffassung und innerlichen Aneignung des Gelesenen und zur Bildung und Veredlung von Geist und Gemüt.

Nicht jede Art von Lesestoff eignet sich indes gleichmäßig zur Anstellung von Sprechübungen. Reden, Abhandlungen und lyrische Gedichte sind in dieser Hinsicht etwas spröde oder verlangen jedenfalls ein größeres Maß vorbereitenden Durchdenkens. Dagegen eignen sich erzählende und beschreibende Darstellungen vortrefflich dazu, mögen sie von geringerem oder größerem Umfang sein. Und wenn die Schüler von Anfang an dazu angehalten werden, über den Inhalt des Gelesenen mit dem Lehrer in englischer Sprache sich zu besprechen, so wird es ihnen auf den höheren Stufen des Unterrichts nicht schwer fallen, im Anschluß an die Lektüre über geschichtliche Zustände und Ereignisse, über Handlung und Charaktere eines Dramas die vom Lehrer gestellten Fragen zu beantworten. Wie rasch die Schüler sich an das Sprechen in der Fremdsprache gewöhnen, lehrt die von mir sehr oft gemachte Erfahrung, daß sie auf

Fragen, die ich in deutscher Sprache stellte, in englischer Sprache antworteten.

72. Freie Gestaltung der Sprechübungen. Eine gute Vorübung für das Sprechen besteht darin, daß der Schüler einen kürzeren Abschnitt, den er selbst oder ein anderer eben gelesen und übersetzt hat, in der fremden Sprache aus dem Gedächtnisse wiederholt. An diese Wiederholung können sofort Fragen angeknüpft werden. In der ersten Zeit mag man sie in wörtlicher Anlehnung an den Text der Lektüre stellen, wie auch die Antworten der Schüler sich eng an die Worte des Textes anschließen werden. Doch ist es ratsam, von dieser Behandlung der Sprechübungen möglichst bald zu einer freieren Gestaltung derselben überzugehen. Denn wenn man sich mit den Fragen gar zu ängstlich an den Text hält, so wird die ganze Übung leicht mechanisch. Die Schüler werden dadurch verleitet, auf die Frage des Lehrers nur mit halbem Ohre zu hören, sie erfassen ihren Sinn nur gedächtnismäßig und geben oft nur eine oberflächliche Antwort, indem sie aus dem Gedächtnis irgendein Stück des gelesenen Textes zum besten geben, in der angenehmen Hoffnung, daß es auf die Frage des Lehrers schon irgendwie passen werde. Um sie zu scharfer Aufmerksamkeit und zu genauer Erfassung der Frage zu nötigen und die Sprechübung auch zugleich zu einer Übung im Hören und Verstehen zu gestalten, muß man die Fragen zwar aus dem in der Lektüre gebotenen Sprachstoffe schöpfen, aber zugleich frei und selbständig bilden. Auch ist es gut, nicht gleich nach den einzelnen Sätzen, sondern erst nach Durchnahme eines ganzen Abschnitts oder einer Textseite mit den Fragen zu beginnen, so daß ein etwas umfangreicherer Stoff von Vorstellungen, Gedanken und Worten zur Verfügung steht, über den aber auch vom Lehrer wie von den Schülern frei verfügt werden soll. In diesem Falle ist es nun ganz gleichgültig, ob die Schüler den Text offen vor sich haben oder nicht. Mechanisches Ablesen ist durch die Fragestellung des Lehrers ausgeschlossen. Und wenn auch einmal ein Wort oder eine Redensart aus dem Buche entlehnt wird, so tut dies der Sache keinen Eintrag. Von dem Lehrer freilich ist unbedingt zu verlangen, daß er bei den Sprechübungen das Buch nicht benützt. Er muß den Lesestoff nach Form und Inhalt, im einzelnen wie im ganzen, so vollständig beherrschen, daß er bei seinen Fragen von dem Buche ganz und gar unabhängig ist. Dies gilt von jedem anderen Unterrichtsgegenstand, und ebenso von den Sprechübungen. Es hat etwa tödlich Langweiliges, wenn bei diesen der Lehrer jede Frage aus dem Buche herausholt. Und welchen Eindruck macht dies auf die Schüler, zumal wenn ihnen zugemutet wird, die Antworten ohne Benützung des Buches zu geben.

73. Gedruckte Fragen. Manche Lehr- und Lesebücher suchen die Sprechübungen durch Beifügung von *Questionnaires* oder *Questions* zu erleichtern. Als angehender Lehrer der neueren Sprachen hatte ich nach dem eben erst eingeführten französischen Lehrbuch von Otto zu unterrichten, das den stolzen Titel „Konservationsgrammatik“ trägt. Die *Questionnaires* in diesem Buche gaben nicht bloß die Fragen, sondern auch die entsprechenden Antworten. Natürlich ergriff ich mit Eifer dieses herrliche Mittel, mit den Schülern französische Unterhaltung zu pflegen. Bald aber fühlte ich

mich enttäuscht und gab die Sache wieder auf. Diese Art Unterhaltung war der langweiligste und, wie ich glaube, der unersprießlichste Teil des Unterrichts. In den neueren Lehrbüchern läßt man nun wohl die Antworten weg, denn die soll der Schüler selbst finden, und man beschränkt sich darauf, eine möglichst reiche Sammlung von Fragen zu geben. Nun scheint es aber doch seltsam, dem Schüler die selbständige Beantwortung von Fragen zuzumuten, den Lehrer aber, dessen Kunst hauptsächlich in der Fragestellung bestehen soll, der Mühe der eigenen und selbständigen Bildung von Fragen zu entheben. Die *Questions* sind daher für den Lehrer selbst keineswegs ehrenvoll; denn sie legen die Annahme nahe, daß er entweder nicht fähig ist, selbst Fragen zu stellen, oder daß er aus Bequemlichkeit sich ihrer bedient. Deshalb wird auch jeder Lehrer, der etwas auf sich hält, das Gängelband der *Questions* verschmähen.[1]) Diese schaden aber auch dem Unterricht, indem sie ihn schablonisieren und einen freien Austausch der Gedanken zwischen Lehrer und Schülern nicht aufkommen lassen. In neuester Zeit hat man in Erkenntnis dessen den *Questions* eine andere Aufgabe zugewiesen. Sie sollen nicht sowohl dem Lehrer bei der Übung im Sprechen, als vielmehr den Schülern bei den ersten Übungen im Schreiben als Grundlage dienen. Für diesen Zweck sind sie in der Tat wohl zu gebrauchen, weil sie dem Schüler auch bei häuslichen Arbeiten die Frageform und die Wortbilder der fremden Sprache immer aufs neue zur Anschauung bringen.

74. Sprechübungen zwischen Schüler und Schüler. Es ist vielfach, und zwar von hervorragender Seite, empfohlen worden, zur Abwechslung die Sprechübungen so zu veranstalten, daß die Schüler sich untereinander selbst befragen und bald dieser, bald jener die Rolle des Lehrers dabei übernimmt. Für dieses Verfahren wird mit Recht angeführt, daß die Schüler nicht nur im Antworten, sondern auch im Fragen geübt werden sollen, da sie im praktischen Leben wohl ebensooft in die Lage kommen zu fragen, wie zu antworten. Voraussetzung für das Gelingen dieser Übung ist die Fähigkeit der Schüler, Fragen zu stellen. Nun aber ist die Fragestellung eine Kunst, die auch der Lehrer durch fleißige Vorbereitung und viele Übung sich erst aneignen muß. Um so weniger wird man annehmen dürfen, daß ein Durchschnittsschüler sie schon besitzt. Allerdings kann auch er tun, was der Lehrer tun muß: er kann sich zu Hause auf die Fragen, die er in der Schule stellen will, vorbereiten. Und diese Vorbereitung schon wird ihm von Nutzen sein. Der Lehrer kann es nun so einrichten, daß er zwei Schüler zur Veranstaltung eines Zwiegesprächs in der englischen Sprache über einen Abschnitt der Lektüre bestimmt. Beide haben sich zu Hause hierfür vorzubereiten, der eine für die Rolle des Fragenden, der andere für die des Antwortenden. Ein anderes Mal können die Rollen getauscht werden. Dem Lehrer fällt dabei die Aufgabe zu, fehlerhafte Ausdrücke zu verbessern, unrichtig gestellte Fragen in eine entsprechende Form zu kleiden und die Unterhaltung, wenn sie ins Stocken gerät, wieder in Gang zu bringen. Immerhin setzt aber diese Übung eine gewisse Reife und Gewandt-

[1]) Bierbaum a. a. O. S. 135: „Die sog. *Questionnaires* sollten einem selbständigen Lehrer nicht mehr zugemutet werden."

heit der Schüler voraus und wird daher erst in den oberen Klassen eintreten können. Und auch hier wird sie nicht die Regel, sondern die Ausnahme bilden. Auch ist zu befürchten, daß nur die fleißigeren und geistig regsameren Schüler mit Nutzen daran teilnehmen.[1])

75. Gleichmäßige Schulung der ganzen Klasse. Der Unterricht soll aber immer die ganze Klasse im Auge haben, und sämtliche Schüler sollen möglichst gleichmäßig geschult und gefördert werden. Um diesen Zweck zu erreichen, wird der Lehrer gut tun, in jeder Stunde sämtliche Schüler, oder wenn die Klasse sehr stark bevölkert ist, wenigstens die eine Hälfte derselben aufzurufen und mit seinen Fragen der Reihe nach von einem Schüler zum andern zu gehen, unter der Voraussetzung allerdings, daß er diejenigen, welche nicht an der Reihe sind, durch häufige Zwischenfragen, die fast immer notwendig sind, in Aufmerksamkeit erhält. Hält sich der Lehrer nicht streng an die Reihenfolge der Schüler und wendet sich vielmehr bald an diesen, bald an jenen, so liegt die Gefahr sehr nahe, daß er eben nur diejenigen Schüler aufruft, von denen er eine Antwort erwarten kann, und daß diese letzteren in lobenswertem Eifer den anderen zuvorkommen, die schwächeren und trägeren aber zurückbleiben. Geht es aber der Reihe nach, so weiß jeder Schüler im voraus, daß er in jeder Stunde aufgerufen wird. An keinem Schüler darf der Lehrer vorübergehen, und auch von den schwächeren darf keiner sich niedersetzen, ehe er nicht seine Antwort gegeben hat. Widerwillige Schüler, die sich sträuben, werden auf diese Weise zum Sprechen gezwungen, solche, denen es an Selbstvertrauen fehlt, ermutigt. Allerdings kosten die schwächeren Schüler hier, wie in jedem anderen Unterricht, mehr Zeit, die besseren und begabteren aber finden dabei insofern ihre Rechnung, als sie immer wieder zur Aushilfe herangezogen werden können.

76. Aufgabe der Muttersprache bei den Sprechübungen. Sprechübungen wird man nur dann mit Erfolg vornehmen, wenn der Inhalt des Lesestoffs, der zur Besprechung kommen soll, den Schülern durchaus bekannt und von ihnen vollkommen verstanden ist. Daher ist es notwendig, namentlich bei der Behandlung schwierigerer Schriftsteller, daß den Sprechübungen, die daran geknüpft werden, eine gründliche Erklärung und Besprechung in deutscher Sprache vorausgeht. Auch im Laufe der Sprechübungen wird die deutsche Sprache, sei es zur Unterstützung oder zur Überwachung des Schülers, herangezogen werden müssen. Wenn auf die Frage des Lehrers die Antwort des Schülers ausbleibt, so kann man im Zweifel sein, ob dieser, vorausgesetzt, daß er die Frage richtig verstanden hat, sie sachlich nicht beantworten kann, oder ob ihm nur die sprachliche Form Schwierigkeiten bereitet. In diesem Falle läßt man ihn die Antwort zuerst in deutscher Sprache versuchen, und man sieht sofort, woran es fehlt. Ist sie inhaltlich unrichtig, so hat zunächst tatsächliche Berichtigung einzutreten. Ist sie in sachlicher Hinsicht richtig, so wird der Schüler.

---

[1]) Vgl. LANGE, Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiet der Anschauungsmethode. Wien, Hölzel 1897, S. 20. — VON RODEN, Die Verwendung von Bildern zu französischen und englischen Sprechübungen. Marburg, Elwert, 1899, S. 16.

nachdem er sie in deutscher Form bereits ausgesprochen hat, unschwer auch die englische finden. Häufig fehlt es dabei nur an einem englischen Wort oder Ausdruck. Diesen läßt der Lehrer einfließen, und die richtige Antwort in englischer Sprache erscheint.

76a. Die erzieherische Aufgabe des Lehrers und die Verwendung der Fremdsprache. So sehr es zu wünschen ist, daß die fremde Sprache möglichst reichlich im englischen Unterrichte zur Verwendung kommt, kann der Lehrer an einer öffentlichen Schule doch nie übersehen, daß er mehr sein soll als ein bloßer Fachlehrer, daß er auch wichtige erzieherische Aufgaben zu erfüllen hat und daß er namentlich zu tieferer sittlicher Einwirkung die Muttersprache nicht entbehren kann. Wenn er Wert darauf legt, auf die Schüler einer Klasse in erzieherischem Sinne nachhaltig einzuwirken und dabei nicht bloß einige Schüler zu erfassen, nicht bloß solche, denen die fremde Sprache keine Mühe macht, sondern alle die ihm anvertrauten jungen Seelen gleichmäßig, im Sinne von F. W. Försters „Jugendlehre",[1] so wird er auf die Muttersprache nicht völlig verzichten können. Aber auch abgesehen davon wird er manchmal das tiefe Bedürfnis empfinden, mit seinen Schülern als Deutscher mit Deutschen zu verkehren, in der letzten Endes doch unersetzlichen Form der Muttersprache. Wollte er sich seiner Klasse gegenüber ausschließlich auf die fremde Sprache beschränken, so wäre zu befürchten, daß er ihr innerlich doch mehr oder weniger ein Fremder bliebe, ohne nähere Fühlung mit ihrem Seelenleben, und das könnte schließlich ein Hindernis auch für den eigentlichen Unterrichtserfolg werden. Es gibt im Schulleben Zeiten, wo auch der fremdsprachliche Lehrer es nicht als natürlich empfindet, in fremder Zunge zu seinen Schülern zu reden, also z. B. bei gemeinsamem Erleben bedeutsamer Erfahrungen, die ihm wie den Schülern ans Herz greifen, oder auch zu gewissen bestimmten Zeiten des Schullebens, wie z. B. in einer letzten Schulstunde vor Weihnachten, oder auch in einer letzten Stunde des ganzen Schuljahres, wo die eigentliche Arbeit des Jahres getan ist und schon eine gewisse Ferienstimmung über der Schule schwebt. Da ist es auch für den Lehrer der fremden Sprache ein echt menschliches Bedürfnis, sich einmal vorwiegend an das Gemüt der Schüler zu wenden. Dann aber muß es ihm unverwehrt sein, von der sonst üblichen Regel abzuweichen und dem erzieherischen Zweck einmal ganz den Vortritt vor dem unterrichtlichen zu lassen, was im Rahmen der fremden Sprache im allgemeinen kaum möglich wäre. Was der Lehrer vom reinen Fachstandpunkte aus bei solchem Verfahren zu verlieren scheint, das gewinnt er andererseits in erzieherischer Hinsicht durch eine größere Verinnerlichung des persönlichen Verhältnisses, in dem er zu seinen Schülern steht, und das muß schließlich auch dem Fache selbst wieder zugute kommen.

[1] F. W. Foerster, Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche. 76.—80. Tausend. Berlin, Reimer. 1917. XVIII u. 718 Seiten. Lehrern, die auf die sittliche Charakterbildung Wert legen, kann dieses Buch nicht warm genug empfohlen werden.

VIII. Schreiben.

77. Wert und Berechtigung des Englischschreibens. Zwischen Sprechen und Schreiben besteht wie in der eigenen, so auch bei dem Lernen einer fremden Sprache eine enge und lebendige Wechselwirkung.[1]) Wohl nur vom Standpunkte des Studiums der toten Sprachen aus hat man zu der Aufstellung kommen können, das Sprechen lerne man „mit der Feder, nicht mit dem Munde".[2]) Richtiger ist wohl die Behauptung, daß man das Sprechen in erster Linie durch das Sprechen selbst lerne. Dies lehrt die tägliche Erfahrung sowohl an Kindern wie an Erwachsenen. Um aber die Muttersprache richtig gebrauchen, d. h. sprechen zu lernen, bedürfen die Kinder in der Volksschule neben dem Sprechen mannigfaltiger Übung im Schreiben. Und ebenso setzt die Fähigkeit, sich der fremden Sprache mündlich zu bedienen, vielfache schriftliche Übung voraus. Auf der andern Seite wird derjenige, der einen Gedanken, sei es in der eigenen, sei es in einer fremden Sprache, mündlich gut auszusprechen versteht, auch in der Lage sein, ihn schriftlich zum Ausdruck zu bringen. „Es wird unsern Schülern keine Mühe machen," sagt von Sallwürk,[3]) „was sie sprechen, aufs Papier zu bringen. Man lasse nur eben nichts schreiben, was nicht mit Fertigkeit mündlich gesagt werden konnte. Würde man dieser Vorschrift folgen, so würde die große Not unserer Stilübungen und Extemporalien bald überwunden sein." Aber auch dies gilt nicht ganz unbedingt. Denn beim Schreiben handelt es sich darum, den Worten auch die richtige Schreibform zu geben, und dies ist, zumal bei einer fremden Sprache, in der die äußeren Formen der Worte so vielfach von ihrem Lautwerte abweichen, durchaus nicht immer so leicht und einfach. Wenn man daher auch anerkennt, daß das Schreiben in der fremden Sprache durch das Sprechen wirksam vorbereitet und wesentlich unterstützt wird, so ist doch nicht zu verkennen, daß die Fertigkeit im schriftlichen Gebrauche der fremden Sprache vor allem durch häufige Übung im Schreiben erworben wird. Darum muß auch das Schreiben, und zwar unter fleißiger Benützung der Wandtafel, wo möglich in jeder Unterrichtsstunde geübt werden, einmal als Vorübung für das Sprechen, sodann aber auch um seiner selbst willen. Denn die Schule hat die Aufgabe, für das Leben vorzubereiten. Das Leben aber verlangt, wenn auch nicht von allen, so doch von vielen, die aus höheren Schulen hervorgegangen sind, die Fähigkeit, die fremde Sprache auch im schriftlichen Verkehre anzuwenden. Jedoch auch abgesehen vom reinen Nützlichkeitsstandpunkt kann die Schule beim fremdsprachlichen Unterricht der Pflege des schriftlichen Ausdrucks nicht entraten. In einem seiner Essays sagt Baco treffend: „*Reading makes a full*

[1]) „Eine vollkommene Fertigkeit im mündlichen Gebrauche einer Kultursprache hat die vollkommene Fertigkeit im schriftlichen Gebrauche derselben zur Voraussetzung und notwendigen Bedingung. Ebenso verhält es sich umgekehrt." Rambeau, Phon. Stud. VI, 64.

[2]) „Schwimmen lernt man im Wasser, reiten auf dem Pferde, eine Sprache durch Sprechen. Sprechen aber lernt man in jeder gebildeten Rede, seit es eine Schrift gibt, mit der Feder, nicht mit dem Munde." von Wilamowitz-Möllendorff, Reden und Vorträge. Berlin. Weidmann. 1901. S. 100.

[3]) Fünf Kapitel S. 64.

man, talking a ready man, and writing an exact man." Wer Veranlassung hat, seine Gedanken in der Muttersprache niederzuschreiben, muß sie zuerst im Geiste gehörig sammeln und formen, und der unter seiner Hand entstandene Satz, wenn er ihm nun fertig vor Augen steht, läßt ihn erkennen, ob sein Denken klar und den Formen der gebildeten Rede entsprechend war. Und wer sich im Schreiben einer fremden Sprache versucht, wird genötigt, das, was er zu sagen hat, vorher in Gedanken in das Gewand dieser Sprache zu kleiden, vielleicht sogar unmittelbar in ihr zu denken. Beim Niederschreiben aber hat er sorgfältig darauf zu achten, daß das Geschriebene den Formen und der Ausdrucksweise der fremden Sprache möglichst genau entspreche. Diese Wirkung des Schreibens auch in der fremden Sprache, nämlich die Erziehung zu Sorgfalt und Genauigkeit, sollte die Schule von Anfang an für die Bildung ihrer Pflegebefohlenen nutzbar machen.

78. Verschiedene Stufen der Übung. Man kann nun für die Übungen im Englischschreiben drei Formen unterscheiden. Die einfachste besteht darin, einen nach Form und Inhalt dem Gedächtnis eingeprägten Text niederzuschreiben. Die zweite Form ist das Diktat, bei dem es nicht bloß darauf ankommt, die fremden Formen richtig zu schreiben, sondern vor allem hinsichtlich ihrer Bedeutung richtig aufzufassen. Die dritte ist der englische Aufsatz. Von diesen drei Formen eignet sich die erste als die leichteste vorzugsweise für das erste Jahr des Englischlernens. Das Diktat und der Aufsatz können im ersten Jahre begonnen und müssen bis zum Abschluß des Unterrichts neben einander gepflegt werden. Denn wenn auch der Aufsatz als die schwierigere der beiden Aufgaben zu betrachten ist, so kann er im Anfang, wenn man sich, wie billig, auf eine Wiedergabe des Gelesenen beschränkt, so leicht und einfach gehalten werden, daß es möglich ist, schon im ersten Unterricht damit zu beginnen. Auf der andern Seite bietet das Diktat eine so vortreffliche Übung für das Gehör, daß es sich verlohnt, dasselbe bis in die oberen Klassen hinauf zu pflegen.

79. Niederschrift von Texten aus dem Gedächtnis. Es ist eine allgemein als zweckmäßig anerkannte Übung beim Lernen einer fremden Sprache, Gedichte und passende Stücke in Prosa auswendig zu lernen.[1]) Wie bei allem Auswendiglernen, so ist auch hier die Mahnung nicht überflüssig, daß der Lehrer nichts Unverstandenes auswendig lernen lasse. Die Schüler müssen von jedem Satz und jedem Wort genaue Rechenschaft zu geben imstande sein. Erst dann sollen sie daran gehen, den Text sich wörtlich einzuprägen. Das Auswendiggelernte ist nun aber in der Schule von Zeit zu Zeit, schon der Sicherheit halber, zu wiederholen. Geschieht

[1]) Auch der Lehrer sollte darauf bedacht sein, nicht nur alle die Texte, die er seinen Schülern zu lernen aufgibt, selbst mitzulernen, weil das erfahrungsgemäß auf den Lerneifer der Klasse anspornend einwirkt, sondern er sollte auch darüber hinaus eine größere Anzahl klassischer Dichterstellen auswendig lernen, um sie vorkommendenfalls im Unterrichte zu verwerten, sei es zu sprachlicher oder sachlicher Erläuterung. Welchen künstlerischen Genuß man aus dem sicheren Besitz schöner Dichterstellen ziehen kann, zeigt überzeugend Ernest Legouvé in seinem auch für Lehrer wertvollen Buche: La Lecture en action, Hetzel & Cie., Paris, S. 27. (H.)

dies durch mündlichen Vortrag, so ist dadurch eine gute Übung in der Aussprache und eine Vorübung für das freie Sprechen gegeben. Werden die auswendig gelernten Texte von den Schülern aus dem Gedächtnis niedergeschrieben, so können sie dabei zeigen, nicht nur, ob sie das Gelernte fest und sicher innehaben, sondern auch, ob sie die fremden Formen richtig darzustellen vermögen.

80. Das Diktat. Eine noch wirksamere Übung und zugleich eine treffliche Probe für die Fortschritte der Schüler ist das Diktat, die Aufgabe der Zukunft, wie es von Wendt[1]) genannt wird. Auch hier ist das Gedächtnis mehr oder weniger beteiligt. Der Vorzug des Diktats vor dem Niederschreiben eines auswendig gelernten Stückes besteht aber darin, daß der Schüler dabei gesprochenes Englisch hört und zugleich genötigt ist, es richtig aufzufassen. Das letztere fällt allerdings weg, wenn ein bereits auswendig gelernter Text diktiert wird. Es ist daher wirksamer, als Gegenstand des Diktats einen Stoff zu wählen, der den Schülern bekannt ist, doch nicht so, daß sie ihn auswendig können, denn in diesem Falle wissen sie in jedem Augenblick, was kommen wird. Am besten wählt man also einen Abschnitt aus dem durchgenommenen Lesestoff, sei es nun in gebundener oder ungebundener Rede. Auf diese Weise bewegen sich die Schüler auf einem sprachlich und sachlich bekannten Gebiet, ohne doch der Mühe des genauen Hörens und Auffassens der einzelnen Worte überhoben zu sein. Sollte man auch in diesem Falle nach Lage der Verhältnisse befürchten, daß die Aufgabe allzu leicht und mühelos wäre, oder daß irgendein Mißbrauch von seiten der Schüler sich einschleichen könnte, so kann man den Text stellenweise abändern, oder nur einen Auszug daraus diktieren oder auch unter Benützung des vorliegenden, den Schülern bekannten Sprachstoffes einen selbständigen Text ausarbeiten, wobei indes darauf zu sehen ist, daß nicht unbekannte Wörter darin vorkommen. Höhere und weitergehende Aufgaben zu stellen, etwa die Benützung von Texten, die den Schülern vollständig neu sind, wird wohl nur in den Oberklassen der höheren Schulen auf Grund einer eingehenderen Kenntnis des englischen Wortschatzes möglich sein. Auf den mittleren Stufen des Unterrichts wird man sich in der Regel auf solche Texte beschränken, die den Schülern nach Form und Inhalt nicht gänzlich fremd sind. Schließt sich aber das Diktat an die Lektüre an, so ergibt sich die von Stufe zu Stufe wachsende Schwierigkeit desselben von selbst.

Ein weiterer Vorteil des Diktats ist der, daß es namentlich im Vergleich zu den Übersetzungen nicht allzuviel Zeit in Anspruch nimmt, daß die Schüler an rasches und genaues Auffassen des Gesprochenen gewöhnt werden, und daß sie, wenigstens dann, wenn das Diktat sich wörtlich an den Lesestoff hält, ihre Arbeit auf Grund der in ihren Händen befindlichen Vorlage selbst verbessern können. Nach meiner Erfahrung werden übrigens im ganzen nicht sehr viele Fehler dabei gemacht, vorausgesetzt, daß der Lesestoff gründlich durchgenommen ist und die Schüler an diese Übung einigermaßen gewöhnt sind. Ergeben sich dagegen ungewöhnlich viele

---

[1]) Neuere Sprachen VII, 461.

Fehler, so ist dies ein Beweis dafür, daß die Aufgabe zu schwierig oder nicht genügend vorbereitet war.

81. Der englische Aufsatz. Neben dem Diktat bildet der freie Aufsatz in der Fremdsprache eine wichtige Übung. Der Aufsatz in der Muttersprache gilt auf allen Stufen des Unterrichts und insonderheit bei der Prüfung als die Frucht des gesamten Schulunterrichts. Und ähnliches gilt auch von dem fremdsprachlichen Aufsatz. Allein dem deutschen Aufsatz kommen doch auch alle diejenigen Bildungswerte zugute, welche das Leben außerhalb der Schule dem Geiste des Schülers zuführt, ganz abgesehen davon, daß er, auch in sprachlicher Hinsicht, aus allen Lehrgegenständen der Schule seine Nahrung zieht. Der fremdsprachliche Aufsatz ist nicht in gleich günstiger Lage; er ist in formeller Hinsicht lediglich auf die für die fremde Sprache festgesetzten Unterrichtsstunden angewiesen, und das Leben außerhalb der Schule bietet ihm in dieser Beziehung, von Ausnahmefällen abgesehen, keine Unterstützung. Das Quellgebiet des fremdsprachlichen Aufsatzes ist also sehr viel beschränkter als das des deutschen, und es ist daher begreiflich, daß ihm kein sehr wasserreicher Fluß entströmen kann. Die Anforderungen an den fremdsprachlichen Aufsatz können daher nicht dieselben sein, wie bei dem in der Muttersprache. Noch weniger als bei diesem wird man eine schriftstellerische Leistung erwarten dürfen, und in diesem Sinne könnte man ja wohl, wie beim Übersetzen, mit Recht sagen, das Schreiben in der fremden Sprache sei eine Kunst, welche die Schule nichts angehe. Eine vollendete Kunstleistung will indes der Aufsatz in der Schule überhaupt nicht sein, wohl aber eine Übung und Prüfung der geistigen Kraft. Der fremdsprachliche Aufsatz hat aber auch nicht die gleiche Aufgabe zu erfüllen, wie der deutsche. Er ist viel mehr eine Frucht des besonderen Unterrichts in der fremden Sprache als des gesamten Schulunterrichts. Es kommt bei ihm weniger auf die Auffindung, Entwicklung und Anordnung von Gedanken an, als darauf, einen gegebenen Inhalt mäßigen Umfanges orthographisch und grammatisch korrekt, in echtem Englisch und mit Vermeidung von Germanismen auszudrücken. Damit soll natürlich keineswegs gesagt sein, daß der fremdsprachliche Aufsatz der Ordnung und Klarheit des Gedankengangs entbehren dürfe; allein die Hauptsache ist bei ihm doch die Fähigkeit der Formgebung, und in dieser Richtung muß daher die Hauptarbeit des Schülers und die Beurteilung durch den Lehrer sich bewegen. Der letztere wird überdies dafür sorgen, daß der Arbeit des Schülers ein wertvoller Inhalt zugrunde gelegt wird.

82. Umformung und Bildung von Sätzen. Als Vorbereitung für den freien Aufsatz wird statt der Übersetzung in die Fremdsprache vielfach die Umformung fremdsprachlicher Texte und die Bildung von Sätzen in der fremden Sprache empfohlen. Bei der ersten dieser Übungen besteht die Aufgabe etwa darin, statt der ersten Person durchweg die dritte, statt der Einzahl die Mehrzahl, statt der Gegenwart die Vergangenheit, statt der direkten Rede die indirekte anzuwenden. Eine solche Übung mag dem Unterrichte in der französischen Sprache, da hier verhältnismäßig zahlreiche Formen bewältigt werden müssen, schätzbare Dienste leisten.

Weniger notwendig dürfte sie sich für das Erlernen des Englischen erweisen, da die Aneignung der wenigen in dieser Sprache noch vorhandenen Flexionsendungen kaum eine Schwierigkeit bereitet. Immerhin gewährt diese Übung den Vorteil, daß der Lernende sich dabei fortwährend auf dem Boden der fremden Sprache bewegt, und daß sie dazu beiträgt, ihn an die Anschauung und Handhabung der fremdsprachlichen Formen und Wendungen zu gewöhnen. Dazu kommt, daß sie an einem zusammenhängenden Texte ausgeführt wird, und daß sie dem Schüler nicht allzu schwer fällt. Anders verhält es sich mit dem Bilden von Sätzen zur Darstellung bestimmter Formen und Satzfügungen. Die Erfahrung lehrt, daß eine derartige Aufgabe wenigstens jüngeren Schülern sowohl in der Schule wie zu Hause ziemliche Mühe verursacht und wenig Freude bereitet. In der Tat haben sie nicht so ganz Unrecht, wenn sie an einer Übung dieser Art wenig Gefallen finden. Sie hat wirklich etwas Gezwungenes und Unnatürliches an sich. Wer schreibt überhaupt jemals im Leben, um grammatische Regeln zur Darstellung zu bringen? Man greift zur Feder, um seine Gedanken und Wünsche auszusprechen und anderen mitzuteilen. Der sprachlich Gebildete wird beim Schreiben allerdings darauf bedacht sein, sich grammatisch richtig auszudrücken, aber was ihn zum Schreiben veranlaßt, ist nicht die Grammatik, sondern der Wunsch oder die Notwendigkeit, sich andern mitzuteilen. Was ihn innerlich beschäftigt und bewegt, seine Gedanken und Empfindungen, die Gestalten seiner Einbildungskraft, das ist es, was er durch die Schrift nach außen zur Darstellung bringen will, nicht aber irgendeine sprachliche Form. Wird nun die Bildung von Sätzen vorgeschrieben, in denen bestimmte Erscheinungen der fremden Sprache zur Anwendung kommen sollen, so ergeben sich wohl stets Einzelsätze ohne inneren Zusammenhang. Solche Sätze kann die Grammatik nicht entbehren, denn ihr kommt die Aufgabe zu, die fremdsprachlichen Formen und Fügungen an einer Anzahl von Beispielen zur Anschauung zu bringen. Wenn aber der Schüler die fremde Sprache in erster Linie an zusammenhängenden Texten mit einem wertvollen sachlichen Inhalt lernen soll, so dürfte man von ihm auch nicht die Bildung zusammenhangsloser Sätze verlangen. Auch der deutsche Unterricht in der Volksschule, selbst in den unteren Klassen, kommt allgemach von dieser Übung zurück. Lieber läßt man die Kinder über einen Gegenstand, der ihnen durch den Unterricht einigermaßen vertraut geworden ist und für den sie Gefallen gefunden haben, einige wenn auch noch so einfache und bescheidene Sätze niederschreiben. Und dies kann auch bei dem Unterricht in der fremden Sprache geschehen. Haben die Schüler einen Stoff, der sie fesselt, so werden sie imstande sein, sei es im Anschluß an Gelesenes oder Gesprochenes, einige Sätze darüber zu schreiben. Der alte Spruch *Rem tene, verba sequentur* behält auch hier seine Geltung.

83. Schriftliche Beantwortung von Fragen. Eine andere Art der Vorübung für den freien Aufsatz, die auch beim muttersprachlichen Unterricht benützt wird, ist die Beantwortung von Fragen über das Gelesene. Sie werden in der fremden Sprache gestellt und von dem Schüler schriftlich in der fremden Sprache beantwortet. Es gibt jetzt Ausgaben von

Schriftstellern, denen Hefte mit *Questions* zu den einzelnen Kapiteln beigefügt sind. Gegen diese Übung läßt sich nichts einwenden. Sie beruht auf der Lektüre, der Schüler weiß, was er zu schreiben hat, und kann seine volle Aufmerksamkeit der Formgebung widmen, da ihm die Auffindung und Anordnung der Gedanken durch die vorliegenden Fragen von vornherein erspart ist. Und auch die Formgebung wird ihm keine wesentliche Schwierigkeit bieten, weil die Gestaltung der einzelnen Sätze durch die Form der entsprechenden Fragen so gut wie gegeben ist. Insofern könnte man sagen, daß diese Übung dem Schüler eine allzu geringe Mühe zumutet, wie sie denn auch beim deutschen Unterricht in der Volksschule als Anleitung für den Aufsatz nur in den unteren Klassen zur Anwendung kommt. Sie mag deshalb für die französische Sprache, die in den Schulen viel früher gelehrt wird und in bezug auf die Form ungleich größere Schwierigkeiten bietet als die englische, sehr zweckdienlich sein. Für die englische Sprache, die in ihren Formen so einfach ist und in unseren Schulen erst mit dreizehn- oder vierzehnjährigen Schülern begonnen wird, möchte sie entbehrlich erscheinen.

84. Die Aufsatzaufgaben. In der ersten Zeit werden die Übungen im freien Aufsatz sehr einfacher Natur sein, wie die Lektüre selbst. Aber in dem Maße wie diese von Stufe zu Stufe in bezug auf Form und Inhalt schwieriger sein wird, lassen sich auch die Anforderungen in bezug auf die Leistungen im Aufsatz steigern. Denn an die Lektüre hat sich derselbe anzulehnen, aus ihr sind vorzugsweise die Aufgaben für ihn zu schöpfen. Von den allgemeinen Aufgaben, die so häufig über dem geistigen Gesichtskreis und außerhalb der Erfahrung der Schüler lagen oder diese oft zu heuchlerischen und unwahren Ergüssen und faden moralischen Gemeinplätzen verleiteten, ist man glücklicherweise zurückgekommen. Die Aufgaben für den deutschen Aufsatz werden jetzt, wie es naturgemäß und vernünftig ist, vorzugsweise dem Lesestoffe entnommen. Wenn dies aber beim deutschen Aufsatz geschieht, so muß es erst recht beim fremdsprachlichen geschehen. Denn bei diesem ist der Schüler nicht nur hinsichtlich des Inhalts, sondern hauptsächlich auch des sprachlichen Bedarfs wegen auf das Gelesene angewiesen. Da nun aber in dieser die geschichtlichen Darstellungen überwiegen, so werden auch die Aufgaben für den fremdsprachlichen Aufsatz vorwiegend geschichtliche sein. Und zwar geschichtliche im weitesten Sinne des Wortes. Das heißt, der Schüler wird veranlaßt, etwas zu erzählen, sei es eine kurze, einfache Geschichte aus dem täglichen Leben oder Begebenheiten der politischen Geschichte oder den Inhalt eines Dramas oder eines einzelnen Aufzugs oder den Inhalt eines erzählenden Gedichts. In dem ersten Falle wird seine Darstellung eine einfache Nacherzählung sein, die im wesentlichen den Gedankengang und die sprachliche Form der Vorlage wiederholt. Im andern Falle wird er veranlaßt sein, einen Auszug oder eine freie Bearbeitung des Gelesenen zu fertigen, wobei ihm obliegt, einerseits einen eigenen Gedankenweg selbständig zu verfolgen, andererseits in bezug auf sprachlichen Ausdruck sich von der Vorlage mehr oder weniger zu entfernen. Das letztere wird beispielsweise der Fall sein, wenn er die Aufgabe erhält, den Inhalt einer

poetischen Erzählung oder den Gang der Handlung in einem Stücke Shakespeares in moderner Prosa darzustellen.

85. Vorbereitung des englischen Aufsatzes. Der deutsche Aufsatz wird in der Schule vorbereitet. Der Lehrer beschränkt sich nicht darauf, einfach die Aufgabe zu stellen, etwa mit dem Hinweis auf irgendetwas Gelesenes; sondern Inhalt und Gedankengang des Aufsatzes werden in gemeinsamer Arbeit des Lehrers und der Schüler festgestellt und besprochen, außer bei den Probeaufsätzen, wo die Auffindung und Anordnung der Gedanken den Schülern überlassen werden muß. Doch ist es auch bei solchen Arbeiten notwendig, Themata zu geben, für welche der Inhalt durch den vorausgehenden Unterricht den Schülern sozusagen bereitgestellt worden ist, damit sie Zeit und Kraft sofort seiner Gruppierung und Gestaltung widmen können. Für den Aufsatz in der englischen Sprache wird die Vorbereitung in wirksamer Weise durch die Sprechübung geleistet, bei welcher der in Frage kommende Stoff unter Anleitung des Lehrers aus der Lektüre gesammelt und um die gleichsam den Mittelpunkt bildende Aufgabe gruppiert wird. Bei leichteren Aufgaben, namentlich geschichtlichen Inhalts, wird diese Vorbereitung sofort in englischer Sprache erfolgen können. Bei schwierigeren ist es nützlich, sich zuvor durch eine Besprechung in deutscher Sprache zu überzeugen, ob die Schüler alles einzelne verstanden haben, dann aber ist eine Wiederholung in englischer Sprache anzuschließen, um den Schülern die Auffindung des richtigen Ausdrucks zu erleichtern und das, was etwa ihrem Gedächtnis entschwunden sein sollte, wieder aufzufrischen.

86. Ausarbeitung. Ist der Aufsatz in solcher Weise nach Form und Inhalt vorbereitet, so mag man die Ausarbeitung getrost den Schülern anheimgeben. Wie beim deutschen, so ist, und noch mehr, beim fremdsprachlichen Aufsatz darauf zu halten, daß die Bearbeitung ein gewisses Maß nicht überschreite und sich nicht sowohl durch äußeren Umfang, als vielmehr durch Klarheit der Darstellung, reine und korrekte Form empfehle. Die Ausarbeitung kann entweder zu Hause erfolgen oder auch in der Schule. Das erstere wird in den oberen Klassen die Regel sein. Das letztere empfiehlt sich für die unteren und mittleren Stufen des englischen Unterrichts, wenigstens für schwierigere Aufgaben. Man kann, zumal im Anfange, dabei in der Weise verfahren, daß man nach vorausgegangener Besprechung des Ganzen Satz für Satz in gemeinsamer Arbeit durch die Schüler in verschiedenen Formen bilden und dann sofort niederschreiben läßt. Bei dieser Besprechung wie auch bei allen anderen Schreibübungen in der Schule empfiehlt es sich, die Wandtafel fleißig zu benützen, in der Weise, daß man abwechselnd einzelne Schüler auffordert, die Sätze anzuschreiben. Die übrigen werden zur Beurteilung und nötigenfalls zur Verbesserung des Angeschriebenen herangezogen. Alle aber haben zu Hause das in der Schule Niedergeschriebene ins Reine zu schreiben und dann dem Lehrer zur Durchsicht vorzulegen. Dieses Verfahren hat den Vorteil, daß es die Hauptarbeit in die Schule verlegt, daß es vielen Fehlern vorbeugt, und daß es dem Lehrer die Korrekturlast erleichtert.

87. Briefe. Eine Form der freien Darstellung ist in der Schule besonders zu pflegen, nämlich der Brief. Die Handelsschulen und ihnen verwandte Anstalten haben zur Abfassung kaufmännischer Briefe, andere Anstalten, namentlich höhere Mädchenschulen, zur Anfertigung brieflicher Mitteilungen, die das Familienleben zum Gegenstand haben, Anleitung zu geben. In den englischen Briefen jeder Art sind nun gewisse Formen und Wendungen eingebürgert, von denen nicht abgewichen werden darf. Schon die Anschrift auf der Außenseite des Briefumschlags hat einige Besonderheiten, die beachtet werden müssen. Der geschäftliche Briefwechsel bietet ferner eine Menge Kunstausdrücke, deren Kenntnis vorausgesetzt werden muß, wenn der Schüler einen Geschäftsbrief abfassen soll. Der Unterricht im Briefschreiben hat daher damit zu beginnen, daß den Lernenden gute Briefmuster vorgelegt und daß hierbei besonders die Kunstausdrücke, die Formen der Anrede am Anfang und am Schlusse besonders hervorgehoben und erklärt werden. Diese Formen muß sich der Schüler ein für allemal einprägen, um sie im Falle des Bedarfs gleich bereit zu haben. Die Schule, zumal des Volksstaats, wird aber auch hier Maß halten. Sie wird den Schülern nicht zumuten zu lernen, wie Könige und Kaiser, Bischöfe und Erzbischöfe, Grafen und Herzöge angeredet werden. Briefsteller mögen alle diese Formen der Vollständigkeit wegen aufnehmen, weil sie Ratgeber für alle möglichen Vorkommnisse des Lebens sein sollen und nicht sowohl für Schüler, als vielmehr für Erwachsene bestimmt sind. Die Schule hat sich darauf zu beschränken, die Kenntnis der allgemein üblichen Formen des persönlichen und geschäftlichen Verkehrs zu lehren und einzuüben.

Da die Anleitung zur Abfassung von Briefen doch wohl erst dann beginnt, wenn eine gewisse Bekanntschaft mit der englischen Sprache überhaupt vorhanden und einige Übung im freien Schreiben erworben ist, so braucht man dabei nicht vom Deutschen auszugehen, in der Weise, daß man deutsch abgefaßte Briefe ins Englische übersetzen läßt. Vielmehr wird es sehr wohl möglich sein, auf Grund eines oder mehrerer englischer Briefe dem Schüler Aufgaben zu unmittelbarer Ausarbeitung in englischer Sprache zu geben. Natürlich müssen diese Aufgaben dem Inhalt der Musterbriefe ähnlich oder verwandt sein.

87a. Internationaler Schülerbriefwechsel. Bis zum Weltkriege bestand in Leipzig eine Einrichtung, die besondere Gelegenheit für die Aneignung des fremdsprachlichen Briefstils bot, aber auch darüber hinaus mannigfache sprachliche und allgemein geistige Ausbildungsmöglichkeiten schaffte. Es war das die im Jahre 1897 auf einstimmigen Beschluß des Leipziger Vereins für neuere Philologie begründete „Deutsche Zentralstelle für internationalen Briefwechsel", deren Verwaltung während der 17 Jahre ihres Bestehens in den Händen des Neubearbeiters dieses Buches lag. Sie hat in dieser Zeit ungefähr 40000 deutschen Schülern und Schülerinnen fremdsprachlichen Briefverkehr vermittelt, zuerst mit Frankreich und England, später besonders mit U. S. Amerika, dessen Lehrerschaft sich dem Gedanken mit großer Wärme, ja mit Begeisterung anschloß. Die Verwaltungsberichte der „Deutschen Zentralstelle" sind seit 1897 alljährlich in Vietors

„Neueren Sprachen“ veröffentlicht worden und darin sind auch Hunderte von Erfahrungsurteilen der beteiligten Lehrer und Lehrerinnen in den drei Hauptsprachgebieten zum Abdruck gelangt. Alljährlich wurden diese Berichte an die neusprachliche Lehrerschaft der höheren Schulen in den drei Sprachgebieten versandt. Von der reichen Literatur, die sich um die Einrichtung gebildet hat, sei hier besonders auf das Jahrbuch hingewiesen, das von 1901 bis 1903 in dem Verlage der „Review of Reviews“ zu London erschien: „Annuaire de la Correspondance interscolaire — Comrades All — Internationaler Schülerbriefwechsel“, das ebenfalls zahlreiche Belege und Nachweise über die Einrichtung enthält. Auf Grund der in den ersten Jahren gemachten Erfahrungen ließ die „Deutsche Zentralstelle“ ein Blatt mit „Regeln für den internationalen Schülerbriefwechsel“ in den drei Sprachen erscheinen, das den Beteiligten nützliche Dienste geleistet hat. In Deutschland ist die Einrichtung verschieden beurteilt worden. Auf der einen Seite, namentlich bei den Reformern, sah man darin ein wertvolles Mittel, die Freude am Erlernen der fremden Sprache mit Hilfe des bei dem Briefaustausch bald entstehenden persönlichen Interesses zu vertiefen und zu festigen. Auf der Gegenseite, die besonders in der Königsberger Zeitschrift zu Worte kam, in der lebhaftesten Form dann, wenn jede tatsächliche Erfahrung mit der Einrichtung fehlte, wollte man darin nur eine unfruchtbare, wenn nicht gar schädliche Spielerei erblicken. Gewiß ist zuzugeben, daß auch hier der Satz gilt: Viele sind berufen, aber wenige sind auserwählt. Zweifellos sind von den Lehrern manche Schüler für den Briefwechsel angemeldet worden, die nicht die für einen dauerhaften Briefverkehr erforderlichen persönlichen Eigenschaften besaßen und die daher nicht verstanden, aus der Einrichtung den entsprechenden Nutzen zu ziehen. Andererseits aber steht ebenso fest, daß der Briefwechsel ganz ausgezeichnet vonstatten ging, wenn auf beiden Seiten gute, tüchtige Schüler daran teilnahmen, und dann sind auch, was psychologisch durchaus begreiflich ist, vielfach persönliche und freundschaftliche Beziehungen zwischen den Briefschreibern entstanden, die in ungezählten jungen Herzen wirklichen Sonnenschein verbreitet haben. Daß man an manchen Stellen, namentlich in U. S. Amerika, aber auch in Frankreich und Deutschland, überschwengliche Völkerverbrüderungshoffnungen an die Einrichtung geknüpft hat, ist eine nicht zu leugnende Tatsache, und in ähnlichem Sinne wird der internationale Briefwechsel ja schon in Rousseaus Emile ins Auge gefaßt. Namentlich ist das nicht verwunderlich im Falle U. S. Amerikas, das ja das eigentliche Heimatland des Gedankens der neuzeitlichen Friedensbewegung ist. Natürlich ist der Weltkrieg trotzdem ausgebrochen, aber die Einrichtung hat doch jedenfalls den Beweis geliefert — und die Erinnerung daran hat gerade jetzt etwas Tröstliches —, daß ein gesitteter geistiger Verkehr zwischen den Angehörigen der großen Völker sehr wohl möglich und fruchtbarer Ausgestaltung fähig ist. Nicht bestreitbar ist auch, daß die Einrichtung jedenfalls in sprachlicher Hinsicht — und dieser Gesichtspunkt war für ihre Gründung allein maßgebend — in ungezählten Fällen nützlich gewirkt hat. Die dafür in der neusprachlichen und pädagogischen Literatur vorhandenen Zeugnisse sind so unzweideutig, daß niemand sie übergehen kann. Ein Wieder-

aufleben der Einrichtung ist unter den jetzigen Verhältnissen natürlich ausgeschlossen und wird wohl erst dann wieder möglich sein, wenn einmal ein vom Geiste echter Menschlichkeit erfüllter Völkerbund verwirklicht ist.

88. Zusammenfassung. Ob es gelungen ist, in den vorstehenden Ausführungen das Richtige zu treffen, muß dem Urteil des geneigten Lesers überlassen bleiben. Zu ihrer Unterstützung mag vielleicht dienen, daß ich das, was von mir für den Unterricht in der englischen Sprache vorgeschlagen und empfohlen wird, in 25jähriger Lehrtätigkeit zum größten Teil selbst angewendet und erprobt habe. Die Unterrichtsziele haben sich mir während dieser Zeit allerdings wesentlich verschoben. Früher hatte ich mich grundsätzlich darauf beschränkt, die Schüler im Lesen und Übersetzen zu üben und sie dadurch mit einer sicheren Kenntnis der englischen Grammatik auszurüsten, da ich es von vornherein für unmöglich hielt, das Sprechen mit irgendwelcher Aussicht auf Erfolg in der Schule zu lehren. Verschiedene Versuche, die über Erwarten gut gelangen, veranlaßten mich indes, meinen ursprünglichen Standpunkt nach und nach zu verlassen. Und die letzten Jahre meiner Lehrtätigkeit waren fast ausschließlich der Pflege des Lesens und Sprechens gewidmet. Dabei machte ich die Erfahrung, daß das letztere auch in den stark bevölkerten Klassen, mit denen ich zu tun hatte, gut vonstatten ging und den Schülern Freude machte, obwohl sie auf den vorausgehenden Stufen des Unterrichts nicht dazu angehalten worden waren. Mit besonderem Danke muß ich heute noch anerkennen, daß mir die vorgesetzte Unterrichtsbehörde dabei vollständig freie Hand ließ. Übrigens bin ich nicht der Meinung, daß der von mir beschriebene und empfohlene Weg für die Unterweisung im Englischen der einzig gangbare ist und der einzige, der zum Ziele führt. Andere mögen auf anderem Wege die gleichen, vielleicht noch bessere Leistungen erzielen. Indessen ist die Methode nicht die einzige Bedingung für das Gelingen des Unterrichtswerks. Vor allem muß der Lehrer das Wissen und Können, das er andern geben soll, selbst in ausreichendem Maße besitzen. Sodann kommt immer noch sehr viel darauf an, in welcher Weise die methodischen Grundsätze und Ratschläge für den fremdsprachlichen Unterricht in jedem einzelnen Falle zur Anwendung kommen. Auch wird ihre Handhabung, wie sie sich bei dem einzelnen Lehrer gestaltet, nicht bloß durch seine didaktischen Studien und durch die methodische Richtung des jeweiligen Lehrbuches bestimmt, sondern ist die Frucht seiner ganzen Persönlichkeit in wissenschaftlicher wie in sittlicher Beziehung. Tüchtige und gewissenhafte Lehrer aber werden, auch wenn sie je nach Begabung und Neigung verschiedene Wege einschlagen, das Ziel sicher erreichen. Dieses Ziel darf freilich nicht allzu hoch und weit gesteckt werden. Es ist nicht zu erwarten, auch gar nicht einmal zu wünschen, daß sprachlich fertige Franzosen oder Engländer aus den höheren Schulen hervorgehen, denn ein solches Ziel könnte nur auf Kosten der allgemeinen geistigen und sittlichen Bildung erreicht werden. Dagegen ist es sehr wohl möglich, die Schüler mit der in der Einleitung angedeuteten Beschränkung zum Verständnis und zur eigenen Handhabung der englischen Sprache in Wort und Schrift zu befähigen und dabei ihrem

Denken neue Formen, ihrem Geist neue Gedankenkreise zu erschließen und auf ihre Willensbildung läuternd und veredelnd einzuwirken.

88 a. Der englische Unterricht nach dem Weltkriege. Notwendigkeit einer Einbeziehung der Literatur und Kultur U. S. Amerikas in den englischen Unterricht. Wenn man nicht mit Sicherheit darauf rechnen kann, daß die französische Sprache ihre bisherige Stellung im höheren Schulwesen auch nach dem Weltkriege behaupten wird, spricht eine große Wahrscheinlichkeit dafür, daß der englische Unterricht eine Zurückdrängung bei uns nicht erfahren wird, und manches scheint sogar auf eine kommende Verstärkung zu deuten. Ob es freilich richtig wäre, diese Verstärkung auf Kosten des Französischen vorzunehmen, das darf man vom politischen Standpunkte aus wohl bezweifeln. Denn wenn die Entwicklungsrichtung, die das Englische immer weiter in den Vordergrund rückt, schließlich zu seiner Alleinherrschaft als Weltsprache führen sollte, so würde das für die angelsächsische Rasse einen gar nicht zu ermessenden Zuwachs an Macht und Ansehen bedeuten, und wer eine so ungeheure Stärkung dieser einen Menschheitsgruppe nicht für wünschenswert oder gar für schädlich hält, der muß folgerichtig dafür eintreten, daß das schwerwiegendste Gegengewicht, das nach Lage der Dinge hier in Betracht kommt, die französische Sprache, in ihrer auf vielhundertjähriger Überlieferung beruhenden Stellung auch weiterhin erhalten bleibt. Von einer augenscheinlich ähnlichen Erwägung hat sich die Kaiserlich japanische Unterrichtsverwaltung leiten lassen, als sie Anfang 1919 eine wichtige Änderung für das dortige Schulwesen traf. Während bisher auf den höheren Schulen Japans, von der Oberstufe abgesehen, Englisch als einzige Fremdsprache gelehrt wurde, ist ihm diese beherrschende Stellung gerade am Ende des Weltkrieges entzogen worden und die japanischen Schüler können nunmehr an allen höheren Unterrichtsanstalten wählen, ob sie Englisch oder Französisch oder Deutsch lernen wollen. Über die politische Tragweite dieser Änderung ist ein Zweifel kaum möglich.

So sehr nun auch die Stellung des Englischen wenigstens für Europa während des Weltkrieges infolge des Zusammengehens von England und U. S. Amerika gefestigt worden ist, darf man doch nicht übersehen, daß es schon geraume Zeit vorher stark im Vordringen begriffen war. Der fakultative englische Unterricht tritt an den preußischen Gymnasien keineswegs erst in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhundert auf, wie man vielfach glaubt. Aus den Kehrbachschen „Monumenta Germaniae paedagogica" läßt sich unschwer der Beweis führen, daß ein solcher Unterricht schon in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts weit verbreitet war, nur mußten solche Stunden, die man als „private Lektionen" bezeichnete, von den Schülern besonders bezahlt werden. Der dann in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts aufblühende Neuhumanismus, der die Schüler stark für die alten Sprachen in Anspruch nahm, konnte freilich der Pflege des Englischen am Gymnasium nicht günstig sein, und so rissen die schon im 18. Jahrhundert angesponnenen Fäden wieder ab, um erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts durch Einbeziehung des Englischen als fakultativen Faches in den Gymnasiallehrplan wieder aufgenommen zu werden. In die preußischen Realschulen fand das

Englische schon 1832 Aufnahme, auch da zunächst nur als fakultatives Fach, erst 1859 als obligatorisches Fach, aber namentlich gegen Ende des Jahrhunderts bemerkt man ein Steigen der allgemeinen Hinneigung zur englischen Sprache und Literatur. Das drängt sich jedem auf, der z. B. die auf der Berliner Schulkonferenz vom Dezember 1890 gefallenen Äußerungen über das Englische mit denen vergleicht, die auf der Junikonferenz 1900 getan wurden. Allerdings wurde die Bedeutung der Sprache schon 1890 von zahlreichen Rednern widerspruchslos anerkannt, aber zehn Jahre später klangen die Urteile über ihre Wichtigkeit doch noch ganz anders entschieden und beredt. Mochte nun bei dieser Konferenz der Vertreter der Chemie sprechen oder der der Mathematik, der Geschichte, der klassischen Philologie, der des Heeres, der Marine, des Handels oder der Industrie, einmütig betonte man allerseits die Unentbehrlichkeit des Englischen. Und weitere Wirkungen ließen nicht lange auf sich warten. Zahlreiche preußische Gymnasien haben seitdem in ihren Mittelklassen den englischen Ersatzunterricht an Stelle des Griechischen eingeführt und die Zahl derjenigen Gymnasien ist stark im Wachsen, die von der 1907 erteilten Genehmigung Gebrauch machen, auf der Oberstufe Englisch als Pflichtfach zu lehren, an Stelle des dann nur fakultativ zu lehrenden Französisch. Ferner ist an den höheren Mädchenschulen Preußens seit 1908 die Zahl der englischen Stunden in den vier Oberklassen von 3 auf 4 erhöht worden, und der 1910 eingeführte Lehrplan der Mittelschule weist hier dem englischen Unterrichte eine tatsächliche Vorzugsstellung gegenüber dem französischen zu. Schon vor dem Ausbruch des Weltkrieges ging eine starke Strömung darauf aus, das Englische unter den neueren Schulsprachen an die erste Stelle zu rücken, und da der Krieg das unzweifelhafte Übergewicht der angelsächsischen Rasse herbeigeführt hat, muß mit der Möglichkeit einer weiteren Vertiefung dieser Strömung gerechnet werden, zumal nachdem U. S. Amerika so entscheidend in den Ausgang des Krieges wie in die Gestaltung der politischen Verhältnisse Europas eingegriffen hat. Wenn wir den friedlichen Wettkampf mit der angelsächischen Rasse erfolgreich aufnehmen wollen, erwächst uns nun in noch viel höherem Grade als früher die Aufgabe, der Jugend das Verständnis der angelsächsischen Geistes- und Kulturwelt zu erschließen, und das ist ohne den Schlüssel der Sprache nicht möglich. Trotz aller Erfahrungen, die wir im Kriege gemacht haben, werden wir unserer ganzen Art nach diese Aufgabe nicht im Geiste des Hasses auffassen. Wir werden es nicht für nötig halten, kennzeichnende Lieder wie „Rule, Britannia“ oder „God save the King“ aus unsern Lesebüchern auszumerzen. Gewiß werden wir mehr als früher zu vermeiden haben, daß der Jugend durch die Auswahl des Lesestoffs oder durch die Behandlung desselben ein einseitig rosa gefärbtes Bild des fremden Volkes vermittelt wird, aber ebensowenig wird man den fremdsprachlichen Lesestoff in geflissentlich einseitiger Weise zusammenstellen dürfen und unserm eigenen Nationalgefühle etwa dadurch schmeicheln, daß man nur die schwachen oder dunkeln Seiten der Wesensart und der Geschichte des fremden Volkes hervortreten läßt. Bei ruhiger Erwägung dürfte man wohl allerseits darin übereinstimmen, daß es unsere Aufgabe sein muß, der deutschen

Jugend unter stetiger Wahrung unserer völkischen Würde zu einem sachlich begründeten, möglichst vorurteilsfreien und abgeklärten Urteil über unsere bisherigen Feinde zu verhelfen, zu einem Urteile, das ihren bedeutenden Eigenschaften gerecht wird, ohne doch die Kehrseite zu verhüllen.

Ob es bei einseitiger Anbahnung der Sprechfertigkeit möglich ist, zu einem befriedigenden Eindringen in die Geistes- und Kulturwelt des fremden Volkes zu gelangen, unterliegt starkem Zweifel, selbst da, wo auf seiten des Lehrers die günstigste Voraussetzung gegeben ist. Die lebendige Verwendung der fremden Sprache im Unterrichte soll gewiß nicht beseitigt werden. Da aber bei den Schülern einer Klasse die Fähigkeit des Verständnisses gegenüber einem fremdsprachlichen Vortrage meist sehr ungleich abgestuft ist, werden auch solche Lehrer, die der fremden Sprache durchaus mächtig sind, doch gut daran tun, die Muttersprache nicht völlig aus dem Unterrichte auszuschalten, namentlich dann nicht, wenn es sich um die Vermittlung eines tieferen Einblicks in das Wesen einer Dichtung oder in das Wesen des fremden Volkes handelt. Insofern hat G. Hellmers[1]) nicht unrecht, wenn er findet, daß der englische Unterricht in unsern Schulen vielfach zu „materiell" geworden sei, daß man allzusehr die Sprechkunst über die Kenntnis des englischen Denkens gestellt habe, daß man der Kenntnis der sog. Realien zu sehr den Vorrang vor der Kenntnis der englischen Wesensart und der englischen Geistesgeschichte gegeben habe. Vor Einseitigkeiten dieser Art wird man sich gewiß zu hüten haben. Und auch erzieherische Erwägungen müssen es nahe legen, dem Lehrer der Fremdsprache den muttersprachlichen Verkehr mit seinen Schülern in der Klasse nicht ganz zu unterbinden. Auch für ihn wird es immer Fälle geben, wo er der Muttersprache nicht entraten kann, wenn anders er auf tiefere seelische Fühlung mit seinen Schülern Wert legt.

Eine Forderung anderer Art, die schon durch die frühere Entwicklung vorbereitet worden ist, drängt der Ausgang des Krieges uns mit verstärkter Kraft auf. Die Forderung nämlich, daß wir uns daran gewöhnen, Englisch künftig nicht mehr ausschließlich als die Sprache des englischen Volkes zu betrachten, sondern auch als die des amerikanischen, das schon jetzt der bei weitem stärkste Zweig der englisch sprechenden Menschheit ist. U. S. Amerika, das bereits jetzt im unbestrittenen Besitze der weltwirtschaftlichen Vormachtstellung ist, dürfte wohl berufen sein, einmal die Führung der angelsächsischen Völker zu übernehmen, und der gewaltige Einfluß, den es im Kriege gewonnen hat, macht sich ja nicht nur in England geltend, sondern in der gesamten Kulturwelt. Angesichts dieser überragenden Stellung, die der bekannte Schriftsteller W. T. Stead[2]) schon zu Beginn des Jahrhunderts vorausgeahnt hat, muß allerdings jetzt die Forderung erhoben werden, daß der englische Unterricht, derjenige der Schulen sowohl als der Universitäten, in Zukunft der englisch-amerikanischen Literatur und Kultur einen breiteren Raum anweist, als es bisher üblich war. Neben

---

[1]) Der Unterricht im Weltkriege. Vorschläge und Anregungen zur Behandlung der weltpolitischen Vorgänge in der Schule. F. A. Perthes, Gotha 1915, S. 113.

[2]) W. T. Stead. The Americanisation of the World. The Review of Reviews Annual. London 1902.

dem englischen Unterrichte kann ja gewiß auch der erdkundliche viel zu einer besseren Würdigung U. S. Amerikas beitragen, dessen wirtschaftliche Bedeutung mit seiner geographischen Lage eng zusammenhängt, und besonders auf der Oberstufe der höheren Schulen wie in den Universitäten sollte man U. S. Amerika in der Erdkunde einen bevorzugten Platz zuerkennen. Aber natürlich ist vor allem der englische Unterricht in hervorragendem Maße berufen, ein besseres Verständnis für Land und Leute U. S. Amerikas bei uns anzubahnen, und wenn so von zwei Seiten her für dasselbe Ziel gearbeitet wird, so kann man des Erfolges um so sicherer sein.

Hierbei ist hervorzuheben, daß man an vereinzelten Stellen schon die Notwendigkeit einer Erweiterung des englischen Unterrichtszieles erkannt hat. Als Pionier der Tat ist vor allen andern Emil Hausknecht vorangeschritten, der nicht nur England, sondern auch U. S. Amerika aus eigener Anschauung kennt. Er hat von vornherein in seinen weitverbreiteten Unterrichtswerken den amerikanischen Kulturkreis und sogar darüber hinaus den der britischen Kolonien mit einbezogen, schon in den Lesestücken seines zuerst 1894 erschienenen „English Student", ebenso in dem dazu erschienenen Ergänzungsband „The English Reader", ebenso in dem „English Scholar" (1910) und in den 1911 veröffentlichten „Choice Passages from Representative English and American Writers. Lesebuch zur Einführung in die englische Literatur sowie in Landeskunde und Geistesleben der englisch-amerikanischen Kulturwelt". Zu beachten ist auch, daß man jetzt wohl in den meisten unserer englischen Lesebücher auch eine Anzahl Proben amerikanischer Literatur findet und daß man in den neueren Sammlungen von Schulausgaben mehr und mehr auch auf amerikanische Texte stößt. Eine nachdrückliche Forderung im Sinne des Obrigen hat besonders der zu früh verstorbene Adolf Rambeau erhoben, der lange als Hochschullehrer in U. S. Amerika gelebt hat. Durch sein ausgezeichnetes, leider unvollendet gebliebenes Werk: „Aus und über Amerika. Studien über die Kultur in den Vereinigten Staaten von Nordamerika" (1912, Marburg, Elwert) wollte er geradezu dagegen protestieren, daß die deutschen Anglisten „die Übermittelung der Kenntnis der nordamerikanischen Kulturverhältnisse, die das europäische Publikum wünscht und fordert, zufälligen oder bestellten Berichten der Zeitungsschreiber und Reporter und den Erzählungen und Beschreibungen gelegentlicher oder berufsmäßiger Reisenden und neugieriger Globetrotter vollständig überlassen". Auch Karl Ehrke hat das Verdienst, schon vor dem Weltkriege das neue Ziel ins Auge gefaßt zu haben, in seinem 1913 auf der 52. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner gehaltenen Vortrage: „Richtlinien für einen zeitgemäßen englischen Unterricht", der in erweiterter Form im 22. Bande der „Neueren Sprachen" erschien. Nur geht Ehrke noch einen Schritt weiter, als hier befürwortet wird, indem er nicht nur die Berücksichtigung U. S. Amerikas verlangt, sondern auch die der großen britischen Kolonien, also „modern-britisch-amerikanische Kulturkunde", wie er sich ausdrückt. Das ist grundsätzlich gewiß nicht zu beanstanden, doch dürfte es sich aus Zweckmäßigkeitsgründen wenigstens für die Gegenwart empfehlen, vor allem die endgültige Einbeziehung U. S. Amerikas in den englischen Unter-

richtsbereich anzustreben. Denn bisher ist selbst das doch noch keineswegs allgemein anerkannt, und selbst in den meisten neueren und neuesten Auslassungen grundsätzlicher Art über den englischen Unterricht scheint man noch nicht an die notwendig gewordene Erweiterung seiner Aufgaben zu denken. In den meisten Auswahlen muß sich Amerika mit einem sehr bescheidenen Platze begnügen, der nicht entfernt an das Verhältnis heranreicht, in dem Amerika z. B. in der „Tauchnitz Collection" vertreten ist (1:5), und gerade besonders kennzeichnende Erzeugnisse kommen da oft wenig oder gar nicht zur Geltung. So ist man z. B. überrascht zu finden, daß unsere Herausgeber englischer Prosatexte sich bisher ein so denkwürdiges und auch sprachlich hervorragendes Schriftstück haben entgehen lassen, wie die von Thomas Jefferson entworfene Unabhängigkeitserklärung vom 4. Juli 1776. Wenn W. T. Stead sagt, daß unter tausend Engländern kaum einer den Wortlaut dieser berühmten Erklärung gelesen habe, so gilt das sicher noch viel mehr für die Deutschen. Auch unsere Neuphilologen lassen sich bei der Beurteilung fremden Volkstums oft zu einseitig von literarisch-schöngeistigen Gesichtspunkten leiten und laufen daher leicht Gefahr, manches Wichtige zu übersehen. Gerade auf diese Einseitigkeit des bisherigen „Auslandsstudiums" ist in neuerer Zeit schon wiederholt hingewiesen worden, wenn auch nicht mit Bezug auf U. S. Amerika. Selbst ein Mann wie Leon Kellner findet in seiner Geschichte der nordamerikanischen Literatur (1913) nicht ein Wort über die genannte Urkunde, auf die ihr Verfasser, wie berichtet wird, drei Wochen mühevoller Arbeit verwendet hatte, um sie nach Inhalt und Form so vollkommen als möglich zu gestalten. Unsere Herausgeber möchten aber doch einmal prüfen, zumal jetzt, wo wir selbst auf dem Boden des Volksstaates stehen, ob diese Urkunde nicht hundertmal mehr wert ist, unserer Jugend bekannt zu werden, als manche andere Texte, die sich in unsern englischen Lesebüchern forterben. Sie ist, wie Alphonso Smith[1]) richtig sagt, nicht nur für die amerikanische Geschichte, sondern auch für die Geschichte der politischen Freiheit überhaupt von einschneidender Bedeutung. Hätten unsere Gebildeten in ihrer Jugend einmal nur einen Hauch des Geistes gespürt, der aus diesem Denkmale spricht und der aus ihm in das amerikanische Nationalbewußtsein übergegangen ist, so würden sie wahrscheinlich schon dadurch zu einer richtigeren Einschätzung des amerikanischen Geistes gekommen sein, als wie sie während des Weltkrieges in die Erscheinung trat. Ja, es ist leider eine Tatsache, daß unsere Gebildeten, einschließlich der höchsten Kreise, bis zum Kriege noch weit von einer unbefangenen Würdigung der Amerikaner entfernt waren. Man gefiel sich bei uns nur zu sehr in unfreundlichen, absprechenden Urteilen, die der Wirklichkeit wenig gerecht wurden, man machte sich eine Art Zerrbild der amerikanischen Kultur zurecht, das noch jetzt in vielen Köpfen spukt, und schon lange Jahre vor dem Ausbruch des Krieges sprach ein Kenner U. S. Amerikas wie Hugo Münsterberg[2]) die ernste Besorgnis aus, daß diese Unkenntnis über das wahre

[1]) Alphonso Smith, Die amerikanische Literatur. Vorlesungen gehalten an der Kgl. Friedrich-Wilhelm-Universität zu Berlin. Weidmann, 1912, S. 64.

[2]) Hugo Münsterberg, Die Amerikaner. Berlin, 1904, Mittler & Sohn. Vorwort S. V.

Amerika, diese leichtfertige Unterschätzung seiner wahren Kräfte dem deutschen Volke noch einmal gefährlich werden könne. In der Tat ist uns diese Unkenntnis teuer genug zu stehen gekommen, denn man kann geradezu sagen, daß wir den Krieg besonders deshalb verloren haben, weil wir die Amerikaner unterschätzten. Weder unsere Politiker noch unsere Militärs hatten eine richtige Vorstellung vom Denken und Fühlen und Können der Amerikaner und ließen es allzu leichten Sinnes auf das kriegerische Eingreifen dieses Volkes ankommen, das schließlich zu unsern Ungunsten in die Wagschale gefallen ist.

Nun wird gegen eine stärkere Berücksichtigung der amerikanischen Literatur in unserm Unterricht vielleicht der Einwand erhoben werden, daß sie der englischen nicht gleichwertig sei und daß sie vor allem noch keinen Geist ersten Ranges hervorgebracht habe, den man z. B. mit Shakespeare vergleichen könne. Das ist gewiß richtig, aber man darf daraus doch nicht die Berechtigung ableiten, die amerikanische Literatur als eine unbeachtliche Größe zu behandeln. Die Zeit ist jedenfalls längst vorbei, wo ein Engländer schreiben konnte, daß der Verlust des ganzen amerikanischen Schrifttums weniger zu beklagen sein würde als der Verlust einiger Blätter der guten alten englischen Klassiker.[1] Allerdings hat Amerika lange Zeit nur eine sogenannte Pionierkultur gehabt, die angesichts der zu allererst notwendigen wirtschaftlichen Erschließung des Landes unmöglich auf schöngeistige Werte eingestellt sein konnte. Aber je mehr sich die Entwickelung von dem gemeinsamen geistigen Quellgebiete Altenglands entfernt, durch welches das amerikanische Geistesleben lange fast allein gespeist worden ist, um so mehr macht sich Ursprünglichkeit und Selbständigkeit des Denkens auch in Amerika geltend. Jetzt zählt die Literatur dort nicht viel mehr als ein Jahrhundert. Auch England hat einen Shakespeare nicht gleich im ersten Anlauf hervorgebracht. Wenn schon zur Entstehung eines einzigen Gentleman, wie man in England sagt, drei Menschenalter erforderlich sind, wieviel Menschenalter mögen da wohl zur Hervorbringung eines Geistes wie Shakespeare gehören! Andererseits *ist* ohne weiteres zuzugeben, daß es mehr als e i n Jahrhundert in der englischen Literatur gibt, das sich an geistiger Bedeutung mit dem ersten Jahrhundert der amerikanischen Literatur nicht entfernt messen kann. Wären uns z. B. die sogenannten Blickling Homilien, die Predigten Aelfries und Wulfstans verloren gegangen, dazu meinetwegen auch noch die Ancren Riwle und das Ormulum, so würden wir uns unschwer darüber zu trösten wissen. Daneben denke man aber doch einmal an Namen wie Washington Irving, Bryant, Edgar Allan Poe, Longfellow, Emerson, Hawthorne, Mark Twain, um nur einige zu nennen. Das sind doch Namen, die jeder Literatur zur Zierde gereichen würden, und das stolze Albion hat wenigstens e i n e n aus dieser Reihe eines Platzes in seinem Nationalheiligtum für würdig erachtet. Vielleicht wird man bei uns nicht geneigt sein, es als eine ganz unbefangene Wertung anzusehen, wenn Frankreich vergangenes Jahr einen besonderen

[1] So A s h e , Travels in America, 1809, angeführt von L. H e r r i g , American Classical Authors, Einleitung S. 1.

Lehrstuhl für amerikanische Literatur an der Sorbonne errichtet hat. Immerhin hat diese Maßnahme, mit der Frankreich zuerst in Europa vorangegangen ist, doch eine größere Bedeutung als etwa die Benennung einer Straße oder Brücke in Paris zu Ehren Wilsons, und wer die amerikanische Literatur nur einigermaßen kennt, wird sagen, daß der Inhaber eines solchen Lehrstuhls jedenfalls niemals um Stoff verlegen sein kann.

Schon vor dem Kriege lagen die Dinge so, daß eine stärkere Berücksichtigung der Literatur und Kultur U. S. Amerikas in unserm englischen Unterricht durchaus gerechtfertigt gewesen wäre. Nachdem nun aber die Vereinigten Staaten auf das tiefste in die Geschicke nicht nur Deutschlands, sondern auch Europas und der Welt überhaupt eingegriffen haben, ein Eingreifen, dessen ganze Tragweite heute noch gar nicht voll übersehen werden kann, ist es hohe Zeit, daß unsere Gebildeten eine gründlichere Kenntnis von diesem Volke erlangen, als ihnen bisher durch die Zeitungen vermittelt wurde, Quellen, die oft trübe genug flossen und die wenig ahnen ließen von der Entwicklung des geistigen Lebens jenseits des großen Wassers, von der seit etwa einem Menschenalter steigenden Bedeutung selbst der gelehrten, wissenschaftlichen Arbeit U. S. Amerikas, nicht nur auf Gebieten wie Chemie, Elektrizitätswissenschaft, Optik, Astronomie, Nationalökonomie, sondern auch in Geschichte, alter wie neuer Philologie, Philosophie, besonders Psychologie, Pädagogik. Für Schulmänner verdient hervorgehoben zu werden, daß die pädagogische Literatur U. S. Amerikas außerordentlich reich ist, und wer eine Vorstellung davon gewinnen will, der überfliege einmal die Anmerkungen der erzieherischen Werke Fr. W. Försters, jetzt wohl des besten Kenners dieser Literatur, den wir in Deutschland haben. Wir haben ja selbst eine ruhmreiche pädagogische Überlieferung, das ist allgemein anerkannt, aber wir sind doch infolgedessen zu sehr geneigt, an unsere unbedingte Überlegenheit in pädagogischen Dingen zu glauben und uns zu wenig um die Fortschritte zu kümmern, die neuerdings in anderen Ländern, nicht zuletzt in U. S. Amerika, auf diesem Gebiete gemacht worden ist. Man frage einmal nach, wie viele Lehrer, die es mit der reiferen Jugend zu tun haben, Stanley Halls großes Werk „On Adolescence“ (1904) oder auch nur die verkürzte Ausgabe gelesen haben, die unter dem Titel „Youth, its Education, Regimen and Hygiene“ (1907) erschienen sind. Ein Fachmann auf dem Gebiete der Psychologie, wie Hugo Münsterberg, urteilt, daß die in den Hochschulen der Vereinigten Staaten bestehenden Forschungsanstalten für experimentelle Psychologie weit zahlreicher und weit besser ausgerüstet sind als die entsprechenden Einrichtungen aller europäischen Hochschulen zusammen genommen. Überhaupt haben die amerikanischen Hochschulen neuerdings, dank namentlich den Millionenstiftungen, die die Geldmagnaten des Landes über sie ausgeschüttet haben, einen großen Aufschwung genommen, und wenn auch das Wort „University“ in Amerika einen sehr verschiedenartigen Inhalt hat, so darf man doch die an den besten von ihnen, also namentlich im Osten, geleistete Arbeit nicht gering einschätzen. Einige Jahre vor dem Kriege kam es schon vor, daß ein hervorragender Vertreter der Chemie am Harvard College einen Ruf als ordentlicher Professor nach Göttingen erhielt. Wenn früher die stu-

dierende Jugend Amerikas in hellen Scharen nach den alten Stätten der europäischen und besonders der deutschen Wissenschaft zu pilgern pflegte, so hat diese Bewegung schon längst ihren Höhepunkt überschritten, und bei weiterem Anhalten der bisherigen Entwicklung ist es durchaus nicht ausgeschlossen, daß die studierende Jugend Europas später einmal nach U. S. Amerika hinüberzieht, wo, entgegen den bei uns herrschenden Vorstellungen, ganz ausgezeichnete Vorbedingungen für das Aufblühen wissenschaftlicher Arbeit gegeben sind. Einmal aus dem schon berührten Grunde, weil die Ausstattung der Hochschulen mit neuzeitlichen Arbeitseinrichtungen, Forschungsanstalten, Büchereien, Museen, Sternwarten usw. für unsere Begriffe geradezu großartig genannt werden muß und der Wissenschaft ein Ansehen verleiht, das wieder eine starke Anziehungskraft auf die fähigsten Köpfe des Volkes ausübt. Sodann aber auch aus einem physiologischen Grunde, der mit jedem neuen Menschenalter stärker ins Gewicht fällt. Seit einigen Jahrzehnten etwa ist nämlich in U. S. Amerika der Fortschritt verwirklicht worden, daß die Jugend so gut wie völlig alkoholfrei erzogen wird. Was bei uns zunächst erst als Wunsch oder als Forderung auftritt und bisher leider nur ausnahmsweise zur Ausführung kommt, das ist in U. S. Amerika schon längst die allgemeine Regel, zu deren Durchführung sich Schule und Familie einmütig die Hand reichen. Das heißt also: In dem entscheidenden zweiten Jahrzehnt des Lebens, wo das menschliche Schicksal sich im guten oder im schlechten Sinne vorzubereiten pflegt, da entwickelt sich drüben das zarte, in vollem Wachstum begriffene Gehirn, dieses kostbarste Arbeitswerkzeug des Menschen, völlig frei und geschützt vor der lähmenden und schwächenden Wirkung des Alkoholgiftes und muß infolgedessen schließlich auch eine höhere Leistungsfähigkeit erreichen, als wenn seine wachsenden und reifenden Zellen immer aufs neue vom Alkohol durchspült werden, der ja alle Teile des Körpers schädlich beeinflußt, in erster Linie aber als ein Nerven- und Gehirngift angesprochen werden muß. Ja, ein Volk, das so vernünftig an seiner Jugend handelt, muß sich schon dadurch einen gewaltigen Vorsprung vor andern Völkern sichern, die sich zu der erforderlichen Einsicht noch nicht durchgerungen haben, zumal wenn auch die staatliche Gesetzgebung, wie es in U. S. Amerika in immer weiterem Maße der Fall ist, durch möglichste Beseitigung der Verführungsquellen die alkoholfreie Jugenderziehung kräftig unterstützt.

Die amerikanische Kultur soll hier gewiß nicht in Bausch und Bogen zur Bewunderung empfohlen werden, und gerade ihre Schattenseiten sind bei uns bekannt genug, weil unsere Presse darauf immer besonders hingewiesen hat. Aber mit diesen dunkeln Seiten ist das amerikanische Wesen doch entfernt nicht erschöpft, und es wird Zeit, daß wir uns eine vollere Kenntnis des Volkes erringen. Gerade die deutsche Lehrerwelt, und in ihr zuerst die Lehrer der englischen Sprache, könnten hier ein äußerst lohnendes Studiengebiet finden, das auch für die Schulen praktisch zu verwerten wäre. In rein unterrichtlicher Hinsicht hat unsere höhere Lehrerschaft vielleicht wenig Anlaß, Vorbilder in U. S. Amerika zu suchen, viel mehr schon die Volksschullehrerschaft, wie Kerschensteiners[1] Beobachtungen über die

[1] Vgl. KERSCHENSTEINER, Die Volksschule in den Vereinigten Staaten von

dortige Volksschule lehren. Besondere Beachtung aber verdient das erzieherische Wirken der amerikanischen Schule, zumal im Hinblick auf die neuen politischen Verhältnisse, unter denen wir seit der Novemberrevolution leben. Im höheren Unterrichtswesen U. S. Amerikas kennt man nicht die übergeistige Einseitigkeit, die unserer durchschnittlichen Auffassung eigen ist. Dort sieht die öffentliche Meinung Kenntnisse für weniger wichtig an als sittliche Bildung und körperliche Ertüchtigung. Man begnügt sich da in den Schulen mit einer erheblich geringeren Zahl wöchentlicher Unterrichtsstunden als bei uns, etwa 24, und da auch die Ferien viel länger dauern, so steht das Wissen, das ein amerikanischer Durchschnittsschüler besitzt, zweifellos zurück hinter dem seines deutschen Altersgenossen, woraus freilich nicht folgt, daß zehn Jahre nach Abgang von der Schule der Amerikaner dem Deutschen geistig unterlegen sein muß. Mit der größeren Schonung des jugendlichen Gehirns gerade im Alter des Schulbesuchs verbindet die amerikanische Schule ein stärkeres Betonen der körperlichen Ertüchtigung und der Erziehung zum Bürger des Volksstaates, letzteres besonders durch lebensvolle Einrichtungen innerhalb der Schule, die von den Schülern selbsttätig verwaltet werden. Daher das sogenannte „School City System", das bei uns namentlich durch Fr. W. Förster[1]) bekannt geworden ist und das unter dem Namen der Schülerselbstverwaltung bei uns und in anderen Ländern schon Jahre vor dem Kriege an mancher höheren Schule eingeführt worden ist. So jung die Amerikaner als Volk sind, besitzen sie doch uns gegenüber eine ältere und reichere Erfahrung in der Kunst, die künftigen Bürger eines Volksstaates zu erziehen, und hierin können wir von ihnen lernen. Daß der Volksstaat draußen sich mit einer selbstherrlichen Regierung innerhalb der Schule auf die Dauer nicht verträgt, das bedarf wohl keines weiteren Beweises.

Ein anderer Vorzug der amerikanischen Schule, den man gerade bei uns nicht angelegentlich genug beachten kann, ist ihr Wirken zur Hebung der allgemeinen Volksgesundheit. Wenn in U. S. Amerika die Lehren der Gesundheitspflege viel mehr in das allgemeine Bewußtsein eingedrungen sind als bei uns und wenn sich die Wirkung davon auch mehr und mehr in der äußeren Erscheinung der amerikanischen Rasse ausprägt, von der unsere aus dem Westen heimgekehrten Frontkrieger mit unverhohlener Bewunderung sprechen, so ist das zu einem guten Teil das Verdienst der amerikanischen Schule, die überall Gesundheitspflege zu den Pflichtfächern des öffentlichen Unterrichts rechnet und die von jedem Lehrer, welche Fächer er auch vertreten mag, einen Befähigungsnachweis für Gesundheitslehre verlangt, weil sie die Gesundheit als Grundlage alles menschlichen Gedeihens würdigt, an deren Erhaltung jedermann gelegen sein muß. Auch hier stehen wir in Deutschland noch zurück, und es hat sogar geschehen können, daß die jüngste unserer deutschen Prüfungsordnungen für das

---

Amerika. Süddeutsche Monatshefte, 1911, 9. Jahrg., 477 ff., 583 ff., 705 ff. Der Verfasser findet a. u., daß die amerikanische Lesemethode, die nicht das Lautieren zugrunde legt, sondern vom Sprachganzen ausgeht und sofort mit einer Geschichte anfängt, der deutschen Lesemethode psychologisch und technisch überlegen ist.

[1]) F. W. Förster, Schule und Charakter. 11. Aufl. Zürich, Schultheß & Co., 1912.

höhere Lehramt, die im Juni 1917 von Preußen erlassene, noch immer nicht die Anerkennung der Gesundheitslehre als Prüfungsfach brachte, auf die man nach der Entschließung des deutschen Oberlehrertages von 1906 in Eisenach über die Unentbehrlichkeit der Schulgesundheitslehre in der Vorbildung der künftigen Lehrer wohl hätte rechnen dürfen.

Dieselbe Prüfungsordnung weist aber auch in den Bestimmungen für Englisch die Lücke auf, die uns hier besonders angeht, die sich allerdings ebenso in den Prüfungsordnungen aller übrigen Bundesstaaten findet. Keine davon verlangt nämlich vom Kandidaten irgendwelche Kenntnis amerikanischer Literatur und Kultur. Das ist eine Lücke, auf deren Beseitigung wir jetzt größeren Wert legen müssen als jemals. Da der englische Unterricht der höheren Schulen der gegebene Kanal ist, durch den die gebildeten Kreise Deutschlands eine Kenntnis der amerikanischen Kultur- und Geisteswelt erlangen können, so muß jetzt die Forderung erhoben werden, daß die Prüfungsordnungen für das höhere Lehramt in den das Englische betreffenden Teilen ausdrücklich auch U. S. Amerika einen Platz anweisen, damit die künftigen Lehrer des Englischen schon ihr akademisches Studium in diesem Sinne einrichten. Das ist eine Forderung, die so zwingend aus der neueren Entwicklung herauswächst, daß sie nicht mehr abgelehnt werden kann, und die hoffentlich von den deutschen Bundesstaaten erfüllt werden wird, wenn sie an die Neubearbeitung ihrer Prüfungsordnungen herantreten.

Zu wünschen wäre natürlich auch, daß die Literatur und Kultur U. S. Amerikas in den anglistischen Vorlesungen unserer Hochschulen eine größere Berücksichtigung erführe als bisher. Wenn man die Vorlesungsverzeichnisse der deutschen, österreichischen und Schweizer Hochschulen des Winterhalbjahres 1918/19 mustert, so findet man darin nur eine einzige Vorlesung über amerikanische Literatur, in Würzburg, wo der Lektor ein einstündiges Kolleg über Longfellow und seinen Kreis ankündigt. Diese Feststellung ist insofern überraschend, als gerade die deutschen Hochschulen durch die seit etwa 1905 bestehenden Austauschprofessuren doch sehr stark nach der Seite U. S. Amerikas angeregt worden sind. Hier wäre also eine Lücke auszufüllen. Wir werden schon aus äußeren Gründen sicher nicht dazu kommen, nach dem Vorgange Frankreichs eigene Lehrstühle für amerikanische Literatur zu gründen, viel leichter aber wird es sich ermöglichen lassen, daß unsere Anglisten ihre Vorlesungen auch auf U. S. Amerika ausdehnen, und unter ihnen gibt es zweifellos viele, die dieser Aufgabe voll gewachsen sein würden.

Seit 1910 gibt es in Berlin ein „Amerika-Institut", das die kulturellen Beziehungen zwischen Deutschland und Amerika fördern und vertiefen soll und das auch schon in diesem Sinne tätig gewesen ist. Die damit verbundene Bücherei, deren Reichhaltigkeit gerühmt wird, kommt natürlich besonders den in Berlin ansässigen wissenschaftlichen Arbeitern zugute, für die Bedürfnisse anderwärts sollte aber besonders durch die Hochschulbüchereien gesorgt werden, die ebenso wie die Büchereien der englischen Hochschulseminare unbedingt mehr auf Anschaffung amerikanischer Literatur bedacht sein müßten. An einer sonst so namhaften Hochschulbücherei wie

der zu Leipzig ist gerade diese Abteilung nur dürftig vertreten, während die juristische und volkswirtschaftliche Literatur U. S. Amerikas sich auffällig reichlich darin vertreten findet. Wahrscheinlich nicht bloß in Leipzig, sondern auch an anderen Hochschulen besteht der noch auf das 18. Jahrhundert zurückgehende Gebrauch, daß Nordamerika im Kataloge nicht getrennt von England geführt wird, sondern daß englische und amerikanische Schriftsteller nach dem Zufalle des ABCs bunt durcheinander auftreten, als lebte man noch „in good old colony times“, wie es in dem Liede heißt. Noch viel mangelhafter sind zurzeit, wie begreiflich, unsere Lehrer- und Schülerbüchereien in bezug auf Amerika ausgestattet, wenigstens war dies das Ergebnis der Stichproben, die der Neubearbeiter an einer Reihe Schulen vorgenommen hat, wo reichlicher englischer Unterricht erteilt wird. Da eben die heutigen englischen Lehrer in den Vorlesungen ihrer akademischen Zeit nichts über amerikanische Literatur und Kultur gehört haben, so lassen sie dieses Gebiet in der Regel auch weiterhin unbeachtet. Das hängt alles zusammen, und so hat es geschehen können, daß die einseitig zurechtgemachten Nachrichten unserer Zeitungen über Amerika leider kein Gegengewicht in einer breiten Schicht besser unterrichteter Leser fanden. Um namentlich dem jungen Nachwuchse das Studium nach dieser Seite zu erleichtern, ist die diesem Buche beigegebene Schriftenübersicht auch nach der Seite der amerikanischen Literatur ausgebaut worden und ein Blick darauf wird jedem zeigen, daß hier ein bei uns noch wenig gepflegtes, aber äußerst lohnendes Studiengebiet liegt.

Will man nun vielleicht gegen die hier erhobene Forderung einwenden, daß damit eine nicht ratsame Überlastung der Studierenden gegeben wäre? Ich glaube nicht, daß man das im Ernste festhalten könnte. Dank der herrlichen Einrichtung der Hochschulferien verfügt der deutsche Student über eine reichliche Freizeit, von der er unbedingt einen nicht unerheblichen Teil zur Ergänzung und Vertiefung seiner Studien verwenden muß, wenn anders er einmal später auf der Höhe stehen will. Sollte aber auch bei angemessener Einteilung und Ausnützung der verfügbaren Zeit die Erfüllung der hier erhobenen Forderung wirklich zu einer Überbürdung führen, so würde zu untersuchen sein, ob nicht zugunsten einer nach der neuzeitlichen Entwicklung vollberechtigten Forderung das gelehrte Gepäck der Prüfungskandidaten an anderen verhältnismäßig weniger wichtigen Stellen vermindert werden könnte. Um praktische Vorschläge dafür würde jemand, der das Ganze überschaut, gewiß nicht in Verlegenheit sein, und überdies wäre gerade auf den vorliegenden Fall der Schlußsatz von § 18 der sächsischen Prüfungsordnung anwendbar, wo es heißt: „Für minder eingehende Kenntnisse auf dem Gebiete der geschichtlichen Entwicklung der Sprache kann eine besonders tüchtige Kenntnis der neueren Literatur nebst hervorragender Beherrschung der gegenwärtigen Sprache ausgleichend eintreten.“

Die Hauptsache wird freilich immer sein, daß der Studierende die kostbare Zeit, die er zur Verfügung hat, zweckmäßig und gewissenhaft ausnützt, und daran hat es jedenfalls vor dem Kriege vielfach noch gefehlt. Hugo Münsterberg, der in der Lage gewesen ist, auf Grund langjähriger Beobachtungen deutsche und amerikanische Studenten in bezug auf den

Fleiß zu vergleichen, nimmt keinen Anstand, die Palme hierin den letzteren zuzuerkennen. In seinem schon angeführten Werke „Die Amerikaner" (Bd. 2, 97) rühmt er die stramme Erziehung zur Arbeit, die jedem Amerikaner in seinen akademischen Jahren zuteil wird und sagt: „Darüber kann kein Zweifel sein, daß der amerikanische Durchschnittsstudent sehr viel fleißiger ist als der deutsche, und fleißiger sein muß infolge des Systems. Werden vom ersten Tage an nur diejenigen Kollegien angerechnet, für welche man die Examina besteht, und werden die Examina so eingerichtet, daß für sie außer dem Vorlesungsbesuch das Studium vorgeschriebener Werke nötig ist, so ergibt sich eine mehr oder weniger stramme Mitarbeit als selbstverständlich. Wer im deutschen Sinne bummeln wollte, könnte überhaupt nicht das zweite akademische Semester erleben.[1]) Und wenn das Fußballgesimple auch nicht weiser ist als die Mensurgespräche, so haben der Frühschoppen und der Skat doch kein Gegenstück von gleich lähmender Wirkung; statt in der Kneipe erholt sich der amerikanische Student auf dem Spielplatz. Deutschland ist aufs äußerste sparsam mit Zeit und Kraft während der Schuljahre, vergeudet aber beide auf der Universität, hier und da zum Gewinne einer starken Persönlichkeit, aber immer zum Schaden der Durchschnittsmenschen. Amerika verschwendet viel Zeit während der Schuljahre, wird aber sparsam während der Universitätsjahre und gewöhnt den Einzelnen an solide Arbeit." So weit H. Münsterberg. Sollte der furchtbare Ernst der Zeit, in die Deutschland eingetreten ist, bei unserer akademischen Jugend gegen alles Erwarten nicht eine ernstere Lebensauffassung zum Durchbruch bringen, eine entschiedene Abkehr von der nur zu oft leichtfertigen und sittlich nicht zu verantwortenden Lebensführung, der früher so viele gehuldigt haben und die leider im Kommersbuch noch immer dichterisch verherrlicht wird, so würde allerdings die Frage entstehen, ob wir nach den ungeheuern Verlusten an erlesenen, hoffnungsvollen jungen Männern im Weltkriege es wirklich als Volksstaat noch verantworten können, die akademische Freiheit der Studenten, die uns jahraus jahrein Hekatomben von Opfern gekostet hat, ungeschmälert weiter aufrecht zu erhalten, oder ob es nicht schließlich geradezu eine Pflicht wird, ein Gut, von dem erfahrungsgemäß viele nicht den richtigen Gebrauch machen können, angemessenen Schranken zu unterwerfen. Die Entscheidung über diese Frage steht noch aus. Einstweilen darf man noch hoffen, daß eine Reform unseres Studentenlebens von innen heraus sich doch durchsetzen wird, und dann jedenfalls kann es nicht zweifelhaft sein, daß der deutsche Student noch zu einer weit höheren Leistungsfähigkeit gelangen wird, als er bisher zu erreichen vermochte, und daß dabei trotzdem von einer Überbürdung keine Rede sein wird.

Alles in allem genommen erscheinen die Gründe, mit denen man eine grundsätzliche Berücksichtigung U. S. Amerikas in der Ausbildung unserer jungen Anglisten ablehnen könnte, nicht als wirklich durchschlagend, und man

[1]) Münsterberg hätte hinzufügen können, daß man im englischen Sprachgebiete, und ebenso übrigens im französischen, das Wort und den Begriff des „Bummelstudenten" überhaupt gar nicht kennt. Bummelstudenten kann es in der Tat nur dort geben, wo die Studenten im Besitz der „akademischen Freiheit" sind.

darf daher hoffen, daß die hier erhobene Forderung in absehbarer Zeit Erfüllung finden wird. Dann jedenfalls wird auch der englische Unterricht der höheren Schulen von dem erreichten Fortschritte nicht unberührt bleiben, soweit ihn die jetzt wirkende Lehrerschaft nicht schon vorher aus eigener Entschlußkraft verwirklicht. Allerdings muß auch sie dann eine gewisse geistige Umstellung vornehmen und namentlich in der bisherigen Auswahl des Lesestoffs einen Wandel eintreten lassen, was zunächst vielleicht manchmal einen Verzicht auf an und für sich berechtigte und liebgewonnene Gepflogenheiten bedingt. Daß man z. B. in der Obersekunda einer Oberrealschule zwölf Stunden auf das Lesen ausgewählter Stücke von Sidney, Spenser, Lyly und Marlowe verwendet, wie jüngst in einem übrigens sehr bemerkenswerten Berichte zu lesen war, das würde dann nicht mehr angängig sein. So sehr es an sich im wissenschaftlichen Sinne berechtigt und auch geistig fördernd sein mag, das Verständnis Shakespeares durch das Studium seiner Umwelt zu vertiefen und zu ergänzen, muß dieser Gesichtspunkt doch jedenfalls auf der Schule unserer Zeit hinter dringlicheren Gegenwartsforderungen zurücktreten, die sehr wohl auch in wissenschaftlichem Geiste behandelt werden können. Die auf den heutigen Schulen vorgebildete Jugend muß vor allem die Gegenwart verstehen lernen, auf geschichtlicher Grundlage allerdings, aber doch nicht so, daß das Studium der Grundlagen der Erfassung des Gegenwartsbildes hindernd im Wege steht. Betrachtet man die Frage der Zielbestimmung des englischen Unterrichts unter diesem Gesichtspunkte, so wird man sich der Berechtigung der hier erhobenen Forderung schwerlich verschließen können.

IX. Hilfsmittel für den englischen Unterricht.

89. Allgemeines.

a) Enzyklopädische Werke: Elze, Grundriß der englischen Philologie. 2. Aufl. Halle, Niemeyer, 1888. — Körting, Enzyklopädie und Methodologie der englischen Philologie. Leipzig, Reisland, 1888. — Storm, Englische Philologie. Anleitung zum wissenschaftlichen Studium der englischen Sprache. I, 1. 2. 1. Aufl. Heilbronn, Henninger, 1881. 2. Aufl. Leipzig, Reisland, 1892/96. — Viëtor, Einführung in das Studium der englischen Philologie mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis. Mit einem Anhang: Das Englische als Fach des Frauenstudiums. 3. Aufl. Marburg, Elwert, 1903. — O. Wendt, Enzyklopädie des englischen Unterrichts. Methodik und Hilfsmittel für Studierende und Lehrer der englischen Sprache mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis. 2. Aufl. Hannover, Meyer, 1912.

b) Zeitschriften und Nachschlagewerke: Anglia. Zeitschrift für englische Philologie, begr. von Trautmann und Wülcker, herausg. von Einenkel. 42. Band. Neue Folge Bd. 30. Halle, Niemeyer, 1918. — Beiblatt zur Anglia. Mitteilungen über englische Sprache und Literatur sowie über englischen Unterricht. Herausg. von M. Fr. Mann. 30. Bd. Halle, Niemeyer, 1918. — Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen. Begr. von Herrig, herausg. von Brandl und Schultz-Gora, 71. Jahrg., 137. Bd., der neuen Serie 37. Bd. Braunschweig, Westermann, 1918. — Englische Studien. Organ für englische Philologie unter Mitberücksichtigung des englischen Unterrichts auf höheren Schulen. Gegr. von Kölbing, herausg. von Hoops. 51. Bd. Leipzig, Reisland, 1917/18. — Germanisch-romanische Monatsschrift. Herausg. von H. Schröder. 7 Jahrgänge. Heidelberg, Winter, 1909—1915. — Jahrbuch der deutschen Shakespearegesellschaft. Herausg. von Brandl und Förster. 54. Jahrg. Berlin, G. Reimer, 1918. — Jahresbericht über die Erscheinungen auf dem Gebiete der germanischen Philologie. Herausg. von der Gesellschaft für deutsche Philologie in Berlin. Bd. 39. Leipzig, 1917. — Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der höheren Lehranstalten zur Förderung der

Zwecke des erziehenden Unterrichts, von O. Fricke und G. Richter begründet und unter Mitwirkung bewährter Schulmänner herausgegeben von W. Fries. Jahrg. 1918 (Heft 134–138). Halle, Waisenhaus. — Journal of English and Germanic Philology. Edited by Goebel. Published quarterly by the University of Illinois. Vol. 15, 1916. — Literaturblatt für germanische und romanische Philologie. Herausg. von Behagel und Neumann. 39. Jahrg. Leipzig, Reisland, 1919. — Modern Language Notes, ed. by Bright, Brush, Kurrelmeyer, Shaw. Baltimore, The Johns Hopkins Press. Vol. 31, 1916. — Modern Language Teaching. The Official Organ of the Modern Language Association. Edited by J. G. Anderson. Vol. X, 1914. Adam & Charles Black, 4 Soho Square, London W. — The Modern Language Review. A Quarterly Journal devoted to the Study of Medieval and Modern Literature and Philology. Edited by Robertson, Macaulay and Oelsner. Cambridge. The University Press. Vol. IX, 1914. — Modern Philology. Edited by Manly. The University of Chicago Press. Vol. XIV, 1916/17. — Monatsschrift für höhere Schulen. Begr. von Köpke und Matthias, herausg. von Max Siebourg und Paul Lorentz. 18. Jahrg. Berlin, Weidmann, 1919. — Die Neueren Sprachen. Zeitschrift für den neusprachlichen Unterricht. Begr. von Viëtor, herausg. von Walter Küchler und Theodor Zeiger. 26. Bd. Marburg, Elwert, 1918/19. — Neue Jahrbücher für Pädagogik. Herausg. von Johannes Ilberg. 21. Jahrg. Leipzig und Berlin, Teubner, 1918. — Publications of the Modern Language Association of America. Edited by Howard. Vol. 31, New Series, Vol. 34. Baltimore, 1916. — Rethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen. Jahrg. 32. Berlin, Weidmann, 1917. (Darin Berichte über Englisch von Löschhorn und, seit 1904, von Hausknecht.) — Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. Begr. von Koschwitz, herausg. von Kaluza und Thurau. 17. Bd. Berlin, Weidmann, 1918.

c) Realien und Kultur.

1. England: Bagehot, The English Constitution (1872). London, Nelson Library. — Baker, The Political Thought of England from H. Spencer to the Present Day. London, Home University Library. — Bennet, Problems of Village Life. London, Home University Library. — v. Berlepsch-Valendas, Die Gartenstadtbewegung in England, ihre Entwickelung und ihr jetziger Stand. München und Berlin, Oldenbourg, 1912. — W. Bode, Die Franzosen und Engländer in Goethes Leben und Urteil. Berlin, Mittler, 1915. — Boesch, Englisches Volkstum. Drei Vorträge. Frankfurt a. O., 1914 (Progr. des Friedrich-Gymnasiums). — Bonn, Irland und die irische Frage. München und Leipzig, Duncker & Humblot, 1918. — Brandeis, Das englische Heer und sein Dichter (R. Kipling). Festschrift zum 8. deutschen Neuphilologentage in Wien, 1898. Wien und Leipzig, Braumüller, S. 159 ff. — v. Brandt, Die englische Kolonialpolitik und Kolonialverwaltung (1. Heft von Lenschau's England in deutscher Beleuchtung). Halle, Gebauer und Schwetschke, 1905. — Brie, Imperialistische Strömungen in der englischen Literatur. Halle, Niemeyer, 1916. — Brodnitz, Englische Wirtschaftsgeschichte. 1. Bd. Jena, Fischer, 1918. — Cazamian, L'Angleterre moderne. Paris, Payot & Cie., 1911. — H. Cecil, Conservatism. London, Home University Library. — Collier, Price, England and the English from an American Point of View. London, Duckworth & Co., 1909. — Cornicelius, England in Treitschkes Darstellung und Urteil. Teubner's Internat. Monatsschrift, 10 (1915), 65 ff. — Cramb, Germany and England. London, Murray, 1914. — Creighton, The English National Character. London, Frowde, 1896. — Dibelius, England und Wir. Hamburg, Friedrichsen & Co., 1914. — Dorn, Meine Erfahrungen in englischen Schulen. Heidelberg, 1904 (Progr. der Oberrealschule). — Ebert, Englische Realien. Neuere Sprachen. 19, 18 ff. — England und Amerika. Süddeutsche Monatshefte, Mai 1915. — Das Englische Gesicht. England in Kultur, Wirtschaft und Geschichte. Von Frischeisen, Kohler, Jastrow, Ed. Frhr. v. d. Goltz, Roloff, Valentin, v. Liszt. Berlin, Wien, Ullstein & Co., 1915. — Escott, England, its People, Polity and Pursuits. 2 vols. Cassell, Pelter, Godolphin & Co. — Fehr, Die Erforschung des modernen Englands. Praktische Ratschläge für Anglisten. Halle, Niemeyer, 1918. (Vorher im Beiblatt zur Anglia Bd. 29, 16 ff., 48 ff., 76 ff., 102 ff., 180 ff.). — Fitch, Thomas and Matthew Arnold and their Influence on English Education. London, 1905. — Franz, Der Wert der englischen Kultur für Deutschlands Entwickelung. Tübingen, 1913. — Germanicus, Britannien und der Krieg. Tübingen, Winter, 1915. (Germanicus = Wilhelm Franz.) — Gooch, History of Our Own Time (1885–1911). London, Home University Library. — [illegible], Aus dem Lande der unbegrenzten Heuchelei. Englische Zustände. Berlin W 75, Schlesische Verlagsanstalt (1915). — Gretton, A Modern History of the English People (1880–1910). 2 vols. London, Richards, 1913. — Groth, Realienkunde und Realienkenntnis. Neuere Sprachen.

13, 10 ff. — Güttler, Die englische Arbeiterpartei. Ein Beitrag zur Geschichte und Theorie der politischen Arbeiterbewegung in England. Jena, 1914. — Hartmann, Karl, Englische Frömmigkeit. Eine Studie. Straßburg i. E., 1910 (Progr. des Protest. Gymnasiums). — Hatschek, Englische Verfassungsgeschichte bis zum Regierungsantritt der Königin Viktoria. München und Heidelberg, Oldenbourg, 1913. — Hettner, A., Englands Weltherrschaft und der Krieg. Leipzig und Berlin, Teubner, 1915. — Hobson, Imperialism. London, 1900. — Hobhouse, Liberalism. London, Home University Library. — Hoffschulte, Aus dem englischen Rechtsleben. Eine Studie zur englischen Völker- und Landeskunde im Dienste der Schule. Münster, 1907 (Progr. d. R.). — Ilbert, Parliament, its History, Constitution and Practice. London W., Norgate. — Imelmann, Cramb über Deutschland und England. Teubners Internat. Monatsschrift, 10 (1915), 107 ff. — Langenscheidts Sachwörterbücher. Land und Leute in England. Zusammengestellt von Naubert, neu bearbeitet durch Oswald. 3. Bearbeitung. Berlin, Langenscheidt, 1906. — Langwerth v. Simmern, Frhr., Der englische Nationalcharakter (7. Heft von Lenschau: England in deutscher Beleuchtung). Halle, Gebauer & Schwetschke, 1906. — Lenschau, Großbritannien (10. Heft von Lenschau: England in deutscher Beleuchtung). Halle, Gebauer & Schwetschke, 1907. — Lorenz, Th., Die englische Presse. Halle, Gebauer & Schwetschke, 1907 (9. Heft von Lenschau: England in deutscher Beleuchtung). — Low, Sidney, The Governance of England. London, Unwin. (Deutsch von Hoops, Tübingen, Mohr, 1908). — Ludwig, Deutschland und Deutsche im englischen Roman des 19. und 20. Jahrhunderts. Germanisch-romanische Monatsschrift, 5. Jahrg., 1913, 22 ff. — Mac Carthy, A Short History of Our Own Times (1881—1901). Leipzig, Tauchnitz. — Macdonald, R., The Socialist Movement. London, Home University Library. — Marcks, E., Die Einheitlichkeit der englischen Auslandspolitik von 1500 bis zur Gegenwart. Stuttgart und Berlin, 1910. — Marriot, English Political Institutions. An Introductory Study. Oxford, Clarendon Press, 1910. — Masterman, J. H. B., The House of Commons. Its Place in National History. London, Murray, 1908. — Ders., Parliament and the People. London, Hedley, 1909. — Ders., A History of the British Constitution. London, Macmillan, 1912. — Ders., Parliament. Its History and Work. London, Macdonald & Co., 1912. — Masterman, C. F. G., The Condition of England. London, 1909. — Meyer, Eduard, England. Seine staatliche und politische Entwickelung und der Krieg gegen Deutschland. 2.—5. Aufl. Stuttgart und Berlin, Cotta Nachf. — Morsbach, L., England und die englische Gefahr. Berlin, Weidmann, 1917. — Morsbach, Zur Psychologie der politischen Reden englischer und amerikanischer Staatsmänner. Teubners Internat. Monatsschrift, Ausg. 1918, Sp. 751 ff. — Neuendorff, Eine Schülerwanderung durch England während der Sommerferien. Charlottenburg, 1912 (Progr. der Leibniz-Oberrealschule). — Neuse, Die Britischen Inseln als Wirtschaftsgebiet (3. Heft von Lenschau: England in deutscher Beleuchtung). Halle, Gebauer & Schwetschke, 1906. — Neuschler, Das englische Landheer (4. Heft von Lenschau: England in deutscher Beleuchtung). Halle, Gebauer & Schwetschke, 1906. — Peters, England und die Engländer. 2. Aufl. Berlin, Schwetschke, 1905 (Volksausgabe, 5. Aufl., Hamburg, Rüsch, 1918). — Reichel, The British Isles after the Sydow-Habenicht Wall Map. Gotha, Perthes. — Reusch, Ein Studienaufenthalt in England. Ein Führer für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen. Marburg a/L., Elwert, 1902. — Reventlow, Graf, Die englische Seemacht (5. Heft von Lenschau: England in deutscher Beleuchtung). Halle, Gebauer & Schwetschke, 1906. — Röttgers, Das englische Schul- und Erziehungswesen (6. Heft von Lenschau, England in deutscher Beleuchtung). Halle, Gebauer & Schwetschke, 1906. — Rolfs: Illustrated Map of London. 2. Aufl. 9 Bl. Je 42 × 58,5 cm. Farbendruck. Nebst alphabet. Verzeichnis. Leipzig, Renger, 1915. 16 Mk., auf Leinwand mit Stäben und Ringen 24 Mk. — Sadler, England's Debt to German Education. Vortrag auf dem 15. Neuphilologentag in Frankfurt a. M. 1912. Bericht über die Verhandlungen. Heidelberg, Winter, 1913, S. 33 ff. — Salomon, Der Britische Imperialismus. Ein geschichtlicher Überblick über den Werdegang des Britischen Reiches vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Leipzig und Berlin, Teubner, 1916. — Sarrazin, G., Der Imperialismus in der neueren englischen Literatur. Teubners Internat. Monatsschrift 9 (1915), 1075 ff. — Sauer, Anna (Frl.), Englisch-schottische Reisebilder. Berlin, Walther, 1908. — Schroedter, Die englische Seeschiffahrt (2. Heft von Lenschau: England in deutscher Beleuchtung). Halle, Gebauer & Schwetschke, 1906. — Schröer, A., Zur Charakterisierung der Engländer. Bonn, Marcus & Weber, 1915. — Schultze, E., Die geistige Hebung der Volksmassen in England. München und Berlin, Oldenbourg, 1912. — Ders., Volksbildung und Volkswohlfahrt in England. München und Berlin, Oldenbourg, 1912. — Ders., Die politische Bildung in

England. Leipzig und Berlin, Teubner, 1914. — v. Schulze-Gaevernitz, Zum sozialen Frieden. Darstellung der sozialpolitischen Erziehung des englischen Volkes im 19. Jahrhundert. 2 Bände. Leipzig, Duncker & Humblot, 1890. — Ders., Britischer Imperialismus und englischer Freihandel zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Leipzig, Duncker & Humblot, 1906, 2. Aufl. 1916. — Sieper, Deutschland und England in ihren wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Beziehungen. Verhandlungen der Deutsch-englischen Verständigungskonferenz (30. Okt. bis 1. Nov. 1912). Im Auftrage der Vereinigten Komitees herausgegeben. München und Berlin, Oldenbourg. 1913. — Sommermeier, A Summer Term in an English Public School with some General Remarks on Secondary Education in England. (Chigwell School, Essex, Summer 1913.) Halberstadt, 1914 (Progr. des Realgymnasiums). — Spies, England im Spiegel des Auslands. Berlin, G. Reimer, 1911. — Ders., Das moderne England. Einführung in das Studium seiner Kultur. Mit besonderem Hinblick auf den Aufenthalt im Lande. Straßburg, Trübner, 1911. — Ders., Deutschlands Feind! England und die Vorgeschichte des Weltkriegs. Berlin, Heymann, 1915. — Stahl, Das englische Theater im 19. Jahrhundert. Seine Bühnenkunst und Literatur. München und Berlin, Oldenbourg, 1914. — Steffen, Gustaf, Aus dem modernen England. 1895. Wohlfeile Ausgabe u. d. T.: Englisches Leben in London. — Ders., In der Fünfmillionenstadt. Kulturbilder aus dem heutigen England. 1895. — Ders., Streifzüge durch Großbritannien. Schilderungen und Beobachtungen aus Stadt und Land. 1896. — Ders., England als Weltmacht und Kulturstaat. 2 Bände. 1902. — Ders., Die Demokratie in England. 1911. — Tille, A., Aus Englands Flegeljahren. Dresden und Leipzig, 1901. — Tönnies, Englische Weltpolitik in englischer Beleuchtung. Berlin, Springer, 1915. — Traill and Mann, Social England. A Record of the Progress of the People. 6 vols. London, Cassell & Co., 1901—04. — Walter, H. A., Die neuere englische Sozialpolitik. München und Berlin, Oldenbourg, 1914. — Wells, English Education, the Law, the Church and the Government of the British Empire. München, Oldenbourg, 1910. — Wendt, G., England, seine Geschichte, Verfassung und staatlichen Einrichtungen. 4. Aufl. Leipzig, Reisland, 1912. — Wertheim, Wörterbuch des englischen Rechts. Berlin W 56, Puttkammer & Mühlbrecht, 1899. — Wyatt, The English Citizen, his Life and Duty. A Book for Continuation Schools and the Senior Classes of Public Elementary Schools. London, Macmillan & Co., 1913.

2. Amerika: Amerika ohne Maske. Neutrale Feststellungen. (Aus dem Holländischen übersetzt von A. Teutenberg. Oberweimar i. Thür., Rembrandt-Verlag (1917). — Barth, Auguste, Die amerikanische Schule als Erziehungsschule. Wychgrams Frauenbildung, 10. Jahrg. (1911), 214 ff. — Bonn, Amerika als Feind. München und Berlin, Georg Müller, 1917. — Bratter, Amerika von Washington bis Wilson. Berlin, Ullstein & Co., 1916. — Ders., Die Staatenbildung in der nordamerikanischen Union. Berlin, Grote, 1917. — Brooks, A Trip to Washington. Herausg. von Sturm. Leipzig, G. Freytag, 1904. — Bryce, The American Commonwealth. 2 vols. 3. ed. New York and London, Macmillan & Co., 1908. — Butler, The American as he is. New York, 1908. Deutsch von Paszkowski. Leipzig, Teubner, 1910 u. d. T.: Die Amerikaner (Aus Natur und Geisteswelt Nr. 319). — Daenell, Geschichte der Vereinigten Staaten. Leipzig und Berlin, Teubner, 1907. — Ders., Zur Literatur über die Vereinigten Staaten von Amerika. Germanisch-romanische Monatsschrift, herausg. von H. Schröder, 4. Jahrg. 1912, 339 ff. — Darmstaedter, P., Die Vereinigten Staaten von Nordamerika. Ihre politische, wirtschaftliche und soziale Entwickelung. Leipzig, Quelle & Meyer, 1909. — Fischer, Landeskunde der Vereinigten Staaten von Nordamerika. 2 Bände. Berlin und Leipzig, Sammlung Göschen (Nr. 381, 382). — Goebel, Der Kampf um deutsche Kultur in Amerika. Aufsätze und Vorträge zur deutsch-amerikanischen Bewegung. Leipzig, Dürr, 1914. — Goldberger, Das Land der unbegrenzten Möglichkeiten. Beobachtungen über das Wirtschaftsleben der Vereinigten Staaten von Amerika. 7. Aufl. Berlin und Leipzig, Fontane, 1905. — Gopčević, Spiridion, U. S. A. Aus dem Dollarlande. 1913. — Hall, Licht und Schatten im amerikanischen Leben. Eine kulturgeschichtliche Betrachtung. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Ed. Meyer. Berlin, Curtius, 1916. — Hartmann, K. A. Martin, Der neuere Stand der Anti-Alkoholbewegung in der nordamerikanischen Union. 2. Aufl. Dresden, Böhmert, 1909. — Hintrager, Wie lebt und arbeitet man in den Vereinigten Staaten von Nordamerika? Reiseskizzen. Berlin und Leipzig, Fontane, 1904. — Kerschensteiner, Die Volksschule in den Vereinigten Staaten von Amerika. Süddeutsche Monatshefte, 9. Jahrg. (1911), 477 ff., 583 ff., 705 ff. — Kühnemann, E., Deutschland und Amerika. Briefe an einen deutsch-amerikanischen Freund. München, Beck, 1917. — Lamprecht, Americana. Reise-

eindrücke, Betrachtungen, geschichtliche Gesamtansicht. Freiburg i. Br., Herzfelder, 1906. — LANGENSCHEIDT, Sachwörterbuch über Land und Leute in Amerika. Von Flügel. Berlin, Langenscheidt, 1913. — LAWRENCE, A Merchant of New York. Englische Novelle für den Sprachunterricht an Realanstalten, Handelsschulen und Privatinstituten. Mit Anmerkungen von Kluge. Mit einer Beschreibung der Stadt New York. Stuttgart, Violet, 1908. — MACMASTER, History of the People of the United States from the Revolution to the Civil War. 1883 ff. 8 vols. — MÄRKISCH und DECKER, America. The Land of the Free. Dresden, Kühtmann, 1913. — MATTHEWS, Einführung in die amerikanische Literatur. Berlin, Weidmann, 1914. — MEYER, EDUARD, Nordamerika und Deutschland. Nebst drei amerikanischen und englischen Abhandlungen über den Krieg und über die Stellung Irlands, übersetzt von Antonie Meyer. Berlin, Curtius, 1916. — Reports of the Mosely Educational Commission to the United States of America. Oct.—Dec. 1903. London, Cooperative Printing Society Ld., 1904. — MUIRHEAD, The Land of Contrasts; A Briton's View of his American Kin. London, 1900 (Tauchnitz Edition Nr. 3416). — MÜNSTERBERG, American Traits. 1901. — Ders., Die Amerikaner. 2 Bände. 4. Aufl. Berlin, Mittler & Sohn, 1912. — Ders., Aus Deutsch-Amerika. Berlin, Mittler & Sohn, 1909. — Ders., American Problems. 1910. — Ders., American Patriotism. 1913. — Ders., The War and America. 1914. (Deutsch: Amerika und der Weltkrieg.) — Ders., The Peace and America. 1915. — PENCK, U. S. Amerika. Gedanken und Erinnerungen eines Austauschprofessors. Stuttgart, Engelhorn, 1917. — v. POLENZ, Das Land der Zukunft. 6. Aufl. Berlin und Leipzig, Fontane, 1905. — RAMBEAU, Aus und über Amerika. Studien über die Kultur in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. 1. Serie. Marburg, Elwert, 1912. — RATZEL, Die Vereinigten Staaten von Nordamerika. 2 Bände. München und Berlin, Oldenbourg, 1878/80 (der 2. Band in 2. Aufl. 1893). — SCHOCH und KRON, The Little Yankee. A Handbook of Idiomatic American English treating of the Daily Life, Customs and Institutions of the United States. With the Vocabulary and Phraseology of the Spoken Language incorporated in the Text. Karlsruhe, J. Bielefeld, 1912. — SLOANE, W., Die politische Erziehung des jungen Amerikaners. Berlin, Weidmann, 1914. — WHEELER, Unterricht und Demokratie in Amerika. Die Quellen der öffentlichen Meinung, das College, die Universitäten, Studentenleben, Schule und Kirche in den Vereinigten Staaten. Straßburg, Trübner, 1910. — WILHELM, Wilson. Das Schicksalsbuch Deutschlands und der Welt. Dresden 1, Ader & Borel, 1919. — ZIERTMANN, Über das Leben im amerikanischen College. Steglitz, 1910 (Progr. der Oberrealschule). Auch im Pädagog. Archiv, 1911, S. 129 ff.

d) Stellung und Betrieb des Englischen: ACKERMANN, Das pädagogisch-didaktische Seminar für Neuphilologen. Eine Einführung in die neusprachliche Unterrichtspraxis. Leipzig, Freytag, 1913. — AHLGRIMM, Der fremdsprachliche Anfangsunterricht vom Standpunkt der Jugendforschung beurteilt. Neuere Sprachen 21, 1 ff. — ARONSTEIN, Die Antinomien im englischen Unterricht. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht, 16, 241 ff. — Ders., Das Englische als Gegenstand nationaler Auslandbildung an unseren höheren Schulen. Berliner Monatsschrift für höhere Schulen 17 (1918), 208—221. — Die Auswahl der Lektüre in den beiden neueren Sprachen. Berichterstatter Rektor Hemme und Dir. Braun. Verhandlungen der 3. Direktorenversammlung der Provinz Hannover 1882. Berlin, Weidmann, 1882. — Die Auswahl der auf den Realgymnasien zu lesenden englischen Schriftsteller und die methodische Behandlung dieser Lektüre. Berichterstatter Rektor Rohleder. Verhandlungen der 10. Direktorenversammlung der Provinz Pommern 1888. Berlin, Weidmann, 1888. — Auswahl und Behandlung der neusprachlichen Lektüre für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen. Berichterstatter Oberlehrer Schulthess und Rektor Seitz. Verhandlungen der 5. Direktorenversammlung der Provinz Schleswig-Holstein 1892. Berlin, Weidmann, 1892. — BÄRWALD, Neue und ebene Bahnen im fremdsprachlichen Unterricht. Marburg, Elwert, 1899. — BAUMANN, Sprachpsychologie und Sprachunterricht. Halle, Niemeyer, 1905. — BECK, Das Diktat im neusprachlichen Unterricht. Neuere Sprachen 21, 425 ff. — Ders., Über neusprachliche Lektüreausgaben mit fortlaufenden Präparationen. Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 21 (1913), 81 ff. — Ders., Die Pflege der unmittelbaren Anschauung im neusprachlichen Unterricht. Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 26 (1915), 177 ff. — Beherrschung. Wie führt der Unterricht die Schüler der höheren Unterrichtsanstalten am leichtesten und sichersten zu einer angemessenen Selbständigkeit und Freiheit in der Beherrschung der französischen und englischen Sprache? Berichterstatter Dir. Perle und Dannehl. Verhandlungen der 9. Direktorenversammlung der Provinz Sachsen 1903. Berlin, Weidmann, 1903. — BERGMANN, Die gegenseitigen Beziehungen der deutschen, englischen und französischen Sprache

auf lexikologischem Gebiete. Dresden. Ehlermann. 1912. — Berlitz. The Berlitz Method for Teaching Modern Languages. English Part. Berlin. Cronbach. 1. 1888, 2. 1890. — Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen in Preußen von 1908. Berlin. Cotta Nachf. — Borbein. Die mögliche Arbeitsleistung der Neuphilologen. Bericht über die Verhandlungen des 11. Deutschen Neuphilologentages zu Cöln a Rh. 1904. S. 44 ff. (Dazu Lohmann in den Neueren Sprachen 13. 382 ff. und Konrad Meier ebenda 13. 507 ff. — Ders., Auslandsstudien und neusprachlicher Unterricht im Lichte des Weltkrieges. Leipzig. Quelle & Meyer (1918). — Brebner, Mary. The Method of Teaching Modern Languages in Germany. Being the Report presented to the Trustees of the Gilchrist Educational Trust on a Visit to Germany in 1897, as Gilchrist Travelling Scholar. London. Clay & Sons. 1898. — Breimeier. Was kann die englische Lektüre zur Unterstützung des Geschichtsunterrichts beitragen? Lehrproben und Lehrgänge Heft 91. 56 ff. — Breul. The Teaching of Modern Foreign Languages and the Training of Teachers. 4th ed. Cambridge. University Press. 1909. — Breymann. Die neusprachliche Reform-Literatur von 1876—1893. Leipzig. Deichert. 1895. — Ders.. Die neusprachliche Reform-Literatur von 1894—1899. Ebenda 1900. — Ders.. Neusprachliche Reform-Literatur. 3. Heft. Eine bibliographisch-kritische Übersicht, bearbeitet von Steinmüller. Leipzig. Deichert. 1905. — Breymann-Steinmüller. Neusprachliche Reform-Literatur (Französisch und Englisch). 4. Heft (1904—1909). Eine bibliographisch-kritische Übersicht, bearbeitet von Steinmüller. Leipzig. Deichert. 1909. — Budde, E. H., Probleme und Entwickelungsmöglichkeiten des englischen Grammatikunterrichts. Neuere Sprachen Bd. 26 (1918). 117 ff. — Clasen. Über das Können im neusprachlichen Unterricht. Neuere Sprachen 21. 209 ff.. 312 ff. — Ders.. Die Reform des neusprachlichen Unterrichts und ihre Gegner. Neuere Sprachen 22. 65 ff.. 165 ff. — Deniker. Congrès international de l'Enseignement des Langues vivantes tenu à Paris du 24 au 28 juillet 1900. Rapports. Mémoires. Liste des Membres etc. Paris. au Siège de la Société pour la Propagation des Langues étrangères en France. 1901. — Dick. Gedanken über Ziel und Methode des ersten englischen Unterrichts. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. 12. 1 ff. — Ders.. Das Englische unserer Englischbücher. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. 12. 193 ff. — Ders.. Literatur oder Realien im Englischunterricht? Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. 12. 289 ff. — Ders.. Vom Wörterlernen ein Kapitel. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. 12. 481 ff. — Ders., Fragen und Vorschläge zur Behandlung der englischen Grammatik. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. 13. 97 ff. — Dickhut. Über den Anfangsunterricht im Englischen in Sexta und Quinta. Osnabrück. 1898 (Progr. des Realgymnasiums). — Dietz, Carl. Der Unterricht in den neueren Sprachen an der Oberrealschule. Leipzig. Quelle & Meyer (1913). — Ders.. Zwei Jahre englischer Unterricht auf der Oberstufe der Oberrealschule. Berliner Monatsschrift für höhere Schulen 18 (1919) 21 ff. — Dorschall. Fremdsprachliche Grammatik in der Muttersprache. Neuere Sprachen 15. 243 ff. — Eckermann. Die Umformung als Hilfsmittel zur Vertiefung des Sprachunterrichts. Neuere Sprachen 26. 312 ff. — Eggert. Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichts. Berlin. Reuther & Reichard. 1904. — Ders.. Das Übungsbuch im neusprachlichen Unterricht. Neuere Sprachen 19. 129 ff.. 193 ff. Auch als Sonderdruck bei Elwert. Marburg. — Ehrke. Vom neusprachlichen Unterricht auf der Oberrealschule. Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. Jahrg. 25 (1914) 209 ff.. 279 ff. — Ders.. Die Bedeutung des Englischen für die Erziehung unserer Jugend. Zeitschrift für lateinlose höhere Schule. 25, Heft 9 u. 10. — Ders., Die neue Anglistik und das neue England. Neuere Sprachen 20. 221 ff. — Ders.. Richtlinien für einen zeitgemäßen englischen Unterricht. Neuere Sprachen 22. 146 ff., 222 ff., 366 ff. — Fauth. Der fremdsprachliche Unterricht auf unseren höheren Schulen vom Standpunkte der Psychologie und Physiologie beleuchtet. Berlin. Reuther & Reichard. 1905. — Flagstad. Psychologie der Sprachpädagogik. Versuch zu einer Darstellung der Prinzipien des fremdsprachlichen Unterrichts auf Grund der psychologischen Natur der Sprache. Leipzig und Berlin. Teubner. 1913. — Forster, Max. Der Wert der historischen Syntax für die Schule. Bericht über den 15. Neuphilologentag in Frankfurt a. M. 1912. Heidelberg. Winter. 1913, S. 111 ff. — Galle. Pädagogisch-didaktische Forderungen der Gegenwart im neusprachlichen Unterricht auf der Oberstufe, besonders der Realgymnasien. Lehrproben und Lehrgänge 1909. 243 ff. — Ders., Die Konversationskurse am englischen Seminar der Universität Berlin und der englische Unterricht an unsern höheren Schulen. Lehrproben und Lehrgänge. Heft 74. 96 ff. — Ganzmann. Sprach- und Sachvorstellungen. Ein Beitrag zur Methodik des Sprachunterrichts. Berlin. Reuther & Reichard. 1904.

(Darin besonders der Abschnitt: Die Fremdsprache, S. 63 ff.) Im 4. Bande von Schiller und Ziehens Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie. — GOETHE, Das Englische im Gymnasium. Berliner Monatsschrift für höhere Schulen, 7, 417 ff. — GOUIN, L'Art d'enseigner et d'étudier les langues. 3. éd. Paris, Fischbacher, 1897. (Davon eine englische Übersetzung von Swan und Bétis. 7. Aufl. London, Philip, 1905. — HAAG, Vom Bildungswert des Sprachenlernens. Neuere Sprachen 14 (1906/07), 1 ff. — Ders., Die Literatur im fremdsprachlichen Unterricht. Neuere Sprachen 16, 385 ff. — v. HAAG, Die schriftlichen Arbeiten der Reifeprüfung in den neueren Sprachen. Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen 20 (1909), 354 ff. — HARTMANN, M., Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht. Wien, Hölzel, 1895. — Ders., Reiseeindrücke und Beobachtungen eines deutschen Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich. Leipzig, Stolte, 1897. — HASL, Das Diktat. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht, 2 (1903). — Ders., Sprechfertigkeit als neusprachliches Unterrichtsziel. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht, 14, 401 ff. — Ders., Lehrart vor und nach dem Kriege. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht, 17 (1918), 26 ff. — v. HAUFF, W., Die neueren Sprachen. In: Kriegspädagogische Berichte und Vorschläge. Leipzig, Akademische Verlagsanstalt, 1916 (S. 117—140). — HAUSKNECHT, Methode des englischen Unterrichts, in Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik. 2. Bd. 2. Aufl. Langensalza, Beyer, 1904. — HEESCH, Über Fehler, welche erfahrungsgemäß von deutschen Schülern bei Erlernung des Englischen am häufigsten gemacht werden. Jena, 1899 (Progr. der Hansaschule in Bergedorf.). — HELLMERS, Der englische Unterricht. In: Der Weltkrieg im Unterricht. Vorschläge und Anregungen zur Behandlung der weltpolitischen Vorgänge in der Schule. Gotha, Perthes, A.-G., 1915, S. 112 ff. — HERLET, Über die Vermittelung eines praktischen Wortvorrats im neusprachlichen Unterricht. Vortrag auf dem 6. Bayerischen Neuphilologentage in München. Neuere Sprachen 18, 257 ff., 400 ff. — HEUSSNER, Vom englischen Ersatzunterricht. Pädagogisches Archiv 1912, 580 ff. — HINGST, Das Englische am Gymnasium, insbesondere der Ersatzunterricht in den Mittelklassen. Sorau, 1913. Festschrift zur Feier des Gedächtnisses von Phil. Ferd. Ad. Just. — HÖFT, Anleitung zum Unterricht nach der Serienmethode. Hamburg, Meissner. — HOFMILLER, Soll unsere Jugend Englisch oder Französisch lernen? Süddeutsche Monatsblätter 1915. Oktober, 24—32. — HOLFELD, Der neusprachliche Lektürekanon für die höheren Knabenschulen der Provinz Schlesien. Berliner Monatsschrift für höhere Schulen, 14, 385 ff. — HUMPF, Ein Kanon der neusprachlichen Lektüre an Realanstalten. Grundsätzliches und Tatsächliches. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, herausgegeben von Rein, Band 43 (1911) 129 ff. — HUTH, Wie ist eine Förderung des Englischen an den Gymnasien ohne Schädigung des Französischen möglich? Vortrag auf dem 13. Deutschen Neuphilologentage in Hannover. Neuere Sprachen 16, 513 ff. — JANZEN, Über die Verwendung der ripuarischen Mundart für den englischen Unterricht. 2 Teile. Kalk, 1902/03. (Progr. d. Progymn.) — JELINEK, Das Englische auf dem Gymnasium. Breslau, 1894. (Progr. des Gymnasiums zu Maria und Magdalena.) — JESPERSEN, Der neue Sprachunterricht. Englische Studien 10 (1887), 412 ff. — Ders., How to teach a Foreign Language. Translated from the Danish Original by Sophia Yhlsen. London, Swan, Sonnenschein & Co., 1904. — JUNG, In welchem Umfange läßt sich die historische Grammatik im englischen Unterricht verwerten? Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht, 15 (1916), 176 ff. — KALBFLEISCH, Kriegspädagogik und neuere Sprachen. In der von Kaluza und Thurau herausgegebenen Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht, 16 (1917) 321 ff. — KAPPERT, Psychologische Grundlagen des neusprachlichen Unterrichts. Leipzig, Nemnich, 1915. — KARPFF, Das neusprachliche Können unserer Schüler. Neuere Sprachen 22, 561 ff., 639 ff., 23, 32 ff., 65 ff. — KLATT, Reform oder Abschaffung der schriftlichen Klassenarbeiten? Neuere Sprachen 14, 246 ff. — Ders., Die modernen Weltsprachen nach dem Weltkriege. Deutsches Philologenblatt 1917, Nr. 15, 16, 17. — KLINGHARDT, Die Realien im neusprachlichen Unterricht und in der Neuphilologie. Verhandlungen des Deutschen Neuphilologentages zu Hannover 1886, 29 ff. — Ders., Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode. Bericht über den Unterricht mit einer englischen Anfängerklasse im Schuljahre 1887/88. Marburg, Elwert, 1888. (Dazu die Besprechung von Jäckel im Pädagogischen Archiv, Band 32 (1890.) — Ders., Drei weitere Jahre mit der imitativen Methode. Marburg, Elwert, 1892. — KNIGHT, The Movement for Simplified Spelling in America. Germanisch-romanische Monatsschrift, herausgegeben von H. Schröder, 2. Jahrgang 1910, 592 ff. — KRAFT, Warum ist im englischen Unterrichte die einheitliche Durchführung der englischen Buchstabenbezeichnung wünschens-

wert? Neuere Sprachen 18. 254 ff. — Krause, Über die Reformmethode in Amerika. Vier Vorträge während der Marburger Ferienkurse 1914. Marburg. Elwert. 1914. — Kron. Die Methode Gouin oder das Seriensystem in Theorie und Praxis. 2. Aufl. Marburg, Elwert. 1900. — Krüper, Deutschkunde im neusprachlichen Unterricht. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht 17 (1918). 177 ff. — Ders., Der Krieg und der neusprachliche Unterricht. Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 26. Jahrgang. S. 65 ff. — Lange, A., Kurzgefaßte Methodik des neusprachlichen Unterrichts, unter Berücksichtigung der neuesten Bestimmungen und Erscheinungen bearbeitet. Hannover. Goedel. 1913. — Lange, P., Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Anschauungsmethode im französischen Unterrichte. Wien, Hölzel. 1897. — Lay. Über den neusprachlichen Unterricht. Zeitschrift für experimentelle Pädagogik. Herausgegeben von Meumann. 2. Bd. S. 125 ff. Leipzig. Nemnich. 1906. — Lehrerbibliothek, Die neuphilologische. Ein Verzeichnis meist neuerer Werke für das Studium und die Praxis, sowie guter Lehrmittel und der meisten Sammlungen von Schulausgaben. Zusammengestellt von einem bayrischen Neuphilologen. München und Berlin. Oldenbourg. 1913. — Lehrplan des fakultativen englischen Unterrichts auf dem Gymnasium. Berichterstatter Dir. Moller und Meffert. Verhandlungen der 10. Direktorenversammlung der Provinz Schlesien 1894. Berlin, Weidmann. 1894. — Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen von 1901. Nebst den Bestimmungen über die Versetzungen und Prüfungen. Berlin. Cotta Nachf., 1909. — Lektüre. Nach welchen Grundsätzen muß die Lektüre im Französischen und Englischen an den Realanstalten ausgewählt werden, und welche der wertvollsten Werke können einen festen und bindenden Kanon bilden? Berichterstatter Dir. Harnisch und Herting. Verhandlungen der 10. Direktorenversammlung der Provinz Schleswig-Holstein 1911. Berlin. Weidmann. 1911. — Lohmann, Ist eine Beschneidung des fremdsprachlichen Unterrichts auf den Realschulen und Lyzeen möglich? Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen. Sept. 1916. 37 ff. — Lohmeyer, Bemerkungen zum Wörterlernen. Lehrproben und Lehrgänge. 1916, 385 ff. — Lüder, Shakespeare in den oberen Klassen des Realgymnasiums. Vortrag auf der Sächsischen Realgymnasiallehrerversammlung 1909. Neuere Sprachen 18, 129 ff. — Luick, Verwertung der Lautgeschichte im englischen Sprachunterrichte. Festschrift zum 8. Deutschen Neuphilologentage in Wien 1898, herausgegeben von J. Schipper. Wien und Leipzig, Braumüller. 1898. 81 ff. — Mangold, Methodische Fragen des englischen Unterrichts. Berlin, 1896. — Ders., Der Unterricht im Französischen und Englischen, bei: Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. Halle, Waisenhaus, 1902, 191—226. — Marchand, Eine wissenschaftliche Methode zur Erlernung fremder Sprachen durch das direkte Lesen in der Sprechmaschine. Neuere Sprachen, 21, 174 ff. — Mayer, Englisch als Pflichtfach am Gymnasium. Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen 62 (1908). 358 ff. — Meindl, Die ersten Stunden im englischen Unterricht. Lehrproben und Lehrgänge. 1914, 84 ff. — Mellmann, Kann und soll das Englische an unseren Gymnasien als obligatorisches Lehrfach eingeführt werden? Nebst einer an das Kultusministerium gerichteten Eingabe des Zentralausschusses Berliner kaufmännischer und industrieller Vereine. Berlin, Puttkammer & Mühlbrecht. 1908. — Middendorf, Die Herübersetzung. Vortrag auf dem 7. Bayrischen Neuphilologentage in Erlangen 1902. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. 11. 321 ff. — Müller, C., Methodik des neusprachlichen Unterrichts. 1914. Osterwieck (Harz) und Leipzig. Zickfeldt (11. Band vom „Bücherschatz des Lehrers". Wissenschaftliches Sammelwerk zur Vorbereitung und Weiterbildung, herausgegeben von Beetz und Rude). — Ders., Der gegenwärtige Stand der neusprachlichen Methodik. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. 14 (1915). 418 ff. — Münch. Bemerkungen über die französische und englische Lektüre in den oberen Realklassen. Ruhrort. 1879 (Progr. der Realschule). — Ders., Die Frage des englischen Aufsatzes in Realprima. Englische Studien 4 (1881). 444 ff. — Ders., Eine Shakespeare-Szene in Realprima (Coriolan. 4. 51—153). Lehrproben und Lehrgänge. Heft 1. 66 ff. — Ders., Der Unterricht in der englischen Synonymik. Lehrproben und Lehrgänge. Heft 12. 46 ff. — Ders., Lebende Sprachen und lebendiger Sprachunterricht. Vortrag auf dem Züricher Neuphilologentage 1910. Neuere Sprachen. 18. 193 ff. — Nader. Praktische Methodik des Unterrichts in der englischen Sprache. Wien. Pichler. 1914. — Otten. Die Verwertung der Ergebnisse der Sprachwissenschaft im französischen und englischen Unterricht. Leipzig. Quelle & Meyer. 1914. — Petzold. Die englische Lektüre an den höheren Knabenschulen in Preußen im Schuljahre 1909/10. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. 11. 40 ff., 131 ff. — Pilch. Nationale Erziehung und die fremden Sprachen. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. 16 (1917). 161 ff.

— PILZ, Fremdsprachlicher Unterricht und deutsch-nationale Bildung. Neuere Sprachen, 23, 604 ff. — PITSCHEL, Eindrücke und Beobachtungen während eines Studienaufenthaltes in Frankreich. Frankfurt a. M. 1909 (Progr. d. Realgymnasiums Musterschule). — PRIES, Die Grundlagen des neusprachlichen Reformunterrichts. Neuere Sprachen, 20, 1 ff. — Privatlektüre. Auswahl und methodische Behandlung der deutschen und fremdsprachlichen Privatlektüre in den oberen Klassen (Realgymnasium und Oberrealschule), in den Verhandlungen der 15. Direktoren-Versammlung in den Provinzen Ost- und Westpreußen 1899. Berlin, Weidmann, 1899. — PROSIEGEL, Die Grundsätze der Methodik des englischen Unterrichts. München und Berlin, Oldenbourg, 1912. — Ders., Die methodischen Grundlagen des englischen Unterrichts. München und Berlin, Oldenbourg, 1913. — RATTKE, Der neusprachliche Unterricht. In: Gehrigs Methodik des Volks- und Mittelschulunterrichts. Leipzig und Berlin, Teubner, 1906. — REICHEL, Englischer Lektürekanon. 4. Aufl. Marburg, Elwert, 1912. — REINHARDT, Die schriftlichen Arbeiten in den preußischen höheren Lehranstalten. Berlin, Weidmann, 1912. — REINICKE, Zur Behandlung der Tempuslehre im Englischen. Lehrproben und Lehrgänge, 1915, 280 ff. — REMUS, Beitrag zur Behandlung Shakespeares im englischen Unterricht der Prima. Düren, 1908 (Progr. der Realschule). — RIEDEL, Die schriftliche Reifeprüfung in den neueren Sprachen, besonders im Englischen. Neuere Sprachen 23, 21 ff. — RIEMANN, Darstellung eines systematischen Lautierkursus im fremdsprachlichen Anfangsunterricht. Neuere Sprachen, 23. 389 ff. — v. RODEN, Inwiefern muß der Sprachunterricht umkehren? Marburg, Elwert, 1890. — Ders., Die Verwendung von Bildern zu französischen und englischen Sprechübungen. Marburg, Elwert, 1899. — RÖDER, Shakespeares Coriolanus als Schullektüre. Progr. des Realgymnasiums in Nürnberg. 1902. — RÖTTGERS, Der englische Unterricht, in: Schumann und Voigt, Lehrbuch der Pädagogik. Band 3. Hannover und Berlin, C. Meyer. 1904. — Ders., Methodik des französischen und englischen Unterrichts in Lehranstalten jeder Art. Hannover, C. Meyer. In Band 3 von Walsemann: Methodik des elementaren und höheren Schulunterrichts. — ROHS, Englisch oder Französisch Pflichtfach auf der Oberstufe des Gymnasiums? Berliner Monatsschrift für höhere Schulen, 7, 148 ff. — Ders., Zum englischen Unterricht auf dem Gymnasium? Berliner Monatsschrift für höhere Schulen 9, 515 ff. — Ders., Über den englischen Unterricht auf dem Gymnasium. Lehrproben und Lehrgänge, Heft 72, 10 ff. — ROLOFF, In welchem Umfange läßt sich die Methode Gouin im fremdsprachlichen Unterrichte höherer Lehranstalten verwerten? Leipzig, Dyk, 1913. — ROSALEWSKI, Über das Können im neusprachlichen Unterricht. Neuere Sprachen. 22, 38 ff., 116 ff., 186 ff. — RUSKA, Was hat der neusprachliche Unterricht an den Oberrealschulen zu leisten? Heidelberg, Winter, 1908. — v. SALLWÜRK, Leitmotive der Reform des Unterrichts der neueren Fremdsprachen. Lehrproben und Lehrgänge 1889, Heft 19. — Ders., Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen. Berlin, Gaertner, 1898. — SCHIERBAUM, Der Gesang im fremdsprachlichen Unterricht. Neuere Sprachen, 21, 433 ff. Dazu CLASEN ebenda 22, 113 ff., 190 ff. — SCHMECK, Die natürliche Spracherlernung bei den Philanthropinisten. Unter Berücksichtigung der modernen Bestrebungen auf neusprachlichem Gebiete dargestellt. Marburg, Elwert, 1909. — SCHMIDT, H., Schriftliche Übungen im fremdsprachlichen Unterricht der Oberrealschule. Berliner Monatsschrift für höhere Schulen 14 (1915), 84 ff. — SCHNELL, Das englische Gymnasium. Pädagogisches Archiv 1911, 530 ff. — SCHÖNHERR, Direkte und indirekte Methode im neusprachlichen Unterricht. Experimentelle Beiträge. Leipzig, Quelle & Meyer, 1915. — SCHRÖER, Die Fortbildung der neusprachlichen Oberlehrer und das englische und französische Seminar an der Handelshochschule zu Cöln a. Rh. Festschrift zum 11. deutschen Neuphilologentage. Cöln a. Rh., P. Neubner, 1904, S. 201 ff. — SCHWARZ, P., Welchen Nutzen kann der englische Unterricht auf dem Gymnasium anderen Lehrfächern bringen? Beitrag zur Methode des englischen Gymnasialunterrichts und Versuch zu einer Apologie desselben. Quedlinburg, 1901 (Progr. des Gymnasiums). — SCHWEIGEL, Welche Beziehungen können am Reformgymnasium zwischen dem Englischen und Lateinischen hergestellt werden? Ein Beitrag zur Konzentration des Sprachunterrichts. Wiesbaden, 1904 (Progr. der städtischen Oberrealschule). — SCHWEITZER, Les Ressources de la Méthode directe. Bericht über den 13. deutschen Neuphilologentag in Hannover 1908. Hannover und Berlin, C. Meyer, S. 55 ff. — SCHWEPKE, Der französische und englische Unterricht im Dienste des Deutschen. Dresden, 1893 (Progr. der städtischen Realschule). — SEILER, Die Aussprache und Schreibung des Englischen. St. Gallen, Fehr, 1916. — SÖRGEL, Englisch als erste Fremdsprache. Erfurt, 1908 (Progr. der Oberrealschule). — Die sprachlich-logische Schulung durch die Unterrichtsmittel der Realschule. Berichterstatter Dir. Hausknecht und

Kirschten. Verhandlungen der 8. Direktorenversammlung der Provinz Schleswig-Holstein 1903. Berlin, Weidmann, 1903. — Sprechübungen. Umfang und Methode der Sprechübungen im französischen und englischen Unterricht. Berichterstatter Dir. Lenk und Schwalbach. Verhandlungen der 7. Direktorenversammlung der Provinz Hannover 1895. Berlin, Weidmann, 1895. — Betrieb der Sprechübungen im neusprachlichen Unterricht nach Umfang und Inhalt. Verhandlungen der 7. Direktorenversammlung der Provinz Schleswig-Holstein 1899. Berlin, Weidmann, 1900. — In welcher Weise sind die französischen und englischen Sprechübungen an den höheren Lehranstalten nach Art und Gegenstand und unter Berücksichtigung der zu Gebote stehenden Zeit zu gestalten? Verhandlungen der 7. Direktorenversammlung der Rheinprovinz 1899. Berlin, Weidmann, 1899. — Sprechübungen im neusprachlichen Unterricht. Verhandlungen der 9. Direktorenversammlung der Provinz Hannover 1903. Berlin, Weidmann, 1903. — Steinmüller, Die vermittelnde Methode im Schulbetrieb der neueren Sprachen. Würzburg, 1903. — Ders., Augenblicklicher Stand der neusprachlichen Reformbestrebungen. Vortrag auf dem 12. deutschen Neuphilologentage in München 1906. — Strohmeyer, Welche Vorteile können dem neusprachlichen Unterrichte aus dem Ministerialerlaß über das Extemporale erwachsen. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. 11, 23 ff. — Sweet, The Practical Study of Languages. A Guide for Teachers and Learners. London, Dent, 1899. — Tappert, Wie stehen wir zu unserm neusprachlichen Fachstudium? Eine Kriegsbetrachtung. Neuere Sprachen. 25, 129 ff. — Thiergen, Methodik des neusprachlichen Unterrichts. 3. Aufl. Leipzig und Berlin, Teubner, 1914. — Thurau, Der Wettstreit zwischen Französisch und Englisch. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. 1908, 97 ff. — Übersetzen. Nach welchen Grundsätzen ist bei dem Übersetzen aus den fremden Sprachen zu verfahren? Zu berücksichtigen sind die alten wie die neuen Fremdsprachen, ferner die Vorübersetzung, die Nachübersetzung und die unvorbereitete Übersetzung der Schüler. Verhandlungen der 13. Direktorenversammlung der Provinz Schlesien 1905. Berlin, Weidmann, 1905. — Uhlemayr, Der fremdsprachliche Unterricht in seinen Beziehungen zur Schulhygiene. Neuere Sprachen, 12, 257 ff. — Umbach, Ziele und Wege des Sprachunterrichts in unseren höheren Schulen. Leipzig, Quelle & Meyer, 1908. — Unruh, Bericht über die Aufstellung eines organisch zusammenhängenden, stufenweise geordneten Lektüreplans nach den Beschlüssen des 10. Neuphilologentages. Verhandlungen des 11. deutschen Neuphilologentages in Cöln a. Rh. 1904. — Unterricht. Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4.–7. Dez. 1890. Im Auftrag des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Berlin, Hertz, 1891. (Das Englische besonders S. 140, 179 ff., 191, 196, 201, 222, 226, 233, 246, 251, 256, 268, 503.) — Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 6.–8. Juni 1900. Nebst einem Anhange von Gutachten herausgegeben im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Halle, Waisenhaus, 1901. (Das Englische besonders S. 130, 141, 191 ff. Darüber: Hartmann, Das Englische auf der Berliner Schulkonferenz vom Juni 1900. Beiblatt zur Anglia 12, 173–186.) — Viëtor, Quousque tandem? Der Sprachunterricht muß umkehren. Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. 1882. 3. Aufl. Leipzig, Reisland, 1905. — Ders., Wissenschaft und Praxis in der neueren Philologie. Marburg, Elwert, 1899. — Ders., Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Leipzig, Teubner, 1902. — Voos, Die mündlichen Übungen im neusprachlichen Unterricht. Ein Beitrag zur Methodik des Französischen und Englischen. Hannover und Berlin, Meyer, 1909. — Wähmer, Spracherlernung und Sprachwissenschaft. Leipzig und Berlin, Teubner, 1914. — Wätzold, Die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer. Berlin, Gaertner, 1892. — Walter, M., Der Anfangsunterricht im Englischen auf lautlicher Grundlage. Kassel, 1887 (Progr. der Realschule). — Ders., Englisch nach dem Frankfurter Reformplan. 2. Aufl. 1. Teil. Lehrgang der ersten 2 ½ Unterrichtsjahre (Untersekunda bis Unterprima) unter Beifügung zahlreicher Schülerarbeiten. Marburg, Elwert, 1910. — — Ders., Der Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen. Vortrag auf dem 11. Allgemeinen deutschen Neuphilologentag zu Köln a. Rh. 1904. 2. Aufl. Marburg, Elwert, 1914. — Ders., Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Vorträge während der Marburger Ferienkurse 1906 und 1908. Marburg, Elwert, 1908. — Ders., Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes im neusprachlichen Unterricht. Vortrag auf dem 12. Allgemeinen deutschen Neuphilologentag in München 1906. 2. Aufl. Marburg, Elwert, 1914. — Waterstradt, Die freien schriftlichen Arbeiten im neusprachlichen Unterricht. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. 11, 30 ff. — Weber, Die Behandlung der französischen und englischen Literaturgeschichte

in den Oberklassen der Realanstalten. Halle a S., 1905 (Progr. der Oberrealschule). — WEHRMANN, Die freiere Gestaltung des neusprachlichen Unterrichts auf der oberen Stufe. Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen 20 (1909), 12 ff. — WEIDNER, Englisch als erste Fremdsprache der Realschule. Hamburg, 1894 (Progr. der Stiftungsschule). — WENDEROTH, Französisch und Englisch, bei Jahnke, Ziele und Wege des Unterrichts. Handbuch für höhere Schulen zur Einführung in ihr Wesen und ihre Aufgaben. Leipzig, Quelle & Meyer, 1918, S. 111—139. — WENDT, O., Studium und Methodik der französischen und englischen Sprache. Ein praktisches Hilfsmittel für Lehrer und Studierende. Unter Berücksichtigung der Lehrpläne und Lehraufgaben vom 1. Juli 1901. Leipzig, Dürr, 1903. — WEYEL, Der französische und englische Aufsatz in der Reifeprüfung. Quakenbrück, 1914 (Progr. des Realgymnasiums). — WEYRAUCH, Der Unterricht in den neueren Sprachen und die Sprachwissenschaft. Vortrag auf dem 16. deutschen Neuphilologentag zu Bremen 1914. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht 13, 289 ff. — WICKERHAUSER, De la Methode directe dans l'Enseignement des Langues vivantes. Neuere Sprachen 15 (1907/08) 211 ff. — WILKE, Methodische Anleitung für den Anschauungsunterricht im Englischen und Französischen nach Hölzels Bildern. 2. Aufl. Leipzig, Gerhard, 1913. — WIPPERMANN, Englisch und Plattdeutsch mit besonderer Berücksichtigung der Mundarten des Ruhrmündungsgebietes. Praktische Ergänzung zur englischen Grammatik. Duisburg, Meiderich, 1914 (Progr. des Realgymnasiums). — WYPHEL, Wirklichkeit und Sprache. Eine neue Art der Sprachbetrachtung. Wien und Leipzig, Deuticke, 1914.

90. Aussprache.

a) Abhandlungen und Lehrbücher. BREUL, The Use of the Phonograph in the Teaching of Modern Languages. Neuere Sprachen, 15, 95 ff. — BREYMANN, Die phonetische Literatur von 1876—95. Leipzig, Deichert, 1897. — BRIDGES, A Tract on the Present State of English Pronunciation. Oxford, Clarendon Press, 1913. — BURCH, The Pronunciation of English by Foreigners. A Course of Lectures to the Students of Norham Hall on the Physiology of Speech. Oxford, Alden & Co., 1911. — BÜTTNER, ROSALIE, Hilfsbüchlein zur Einübung der englischen Laute. Eine Vorbereitung für den Gebrauch englischer Lesebücher und Grammatiken. 2. veränderte Aufl. des „Lesestoffs“. Leipzig, Roth & Schunke, Roßbergsche Buchhandlung, 1907. — COLEMAN, Intonation and Emphasis, in den Miscellanea Phonetica (Festschrift zum 25 jährigen Bestehen der Association phonétique internationale, 1914). — DOEGEN, Sprach- und Lehrproben. Ein Beitrag zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Berlin, Weidmann, 1913. — DRIESEN, Das Grammophon im Dienste des Unterrichts und der Wissenschaft. 2 Teile. Marburg, Elwert, 1913. — DUNSTAN, Englische Phonetik mit Lesestücken (Sammlung Göschen Nr. 601). Leipzig und Berlin, 1912. — ELLIS, On Early English Pronunciation with Especial Reference to Shakespeare and Chaucer. London, Asher, 1869—89. — FÖRSTER, MAX, Prinzipielles über die Aussprache von Eigennamen im Englischen. Bericht über die Verhandlungen des 16. Neuphilologentages in Bremen, 1914. Heidelberg, Winter, 1915, S. 38 ff. — HECK, Quantität und Akzentuation im Modernenglischen. Vortrag auf dem 11. deutschen Neuphilologentage in Cöln a. Rh. 1914. Bericht S. 141 ff. — HÜPPY, Die Phonetik im Unterricht der modernen Sprachen, mit besonderer Berücksichtigung des Englischen. Mit Figuren, Diagrammen und Tabellen. Zürich, Gebr. Rascher & Co., 1918. — HUMMEL, Die Pflege der Aussprache im englischen Unterricht. Magdeburg, 1897 (Progr. der Realschule). — HUNDGEN, Über Lautschrift und ihre Verwendung beim englischen Unterricht. Zeitschrift für Gymnasien, 19, 117 ff. — JESPERSEN, The Articulation of Speech Sounds. Marburg, Elwert, 1889. — Ders., Lehrbuch der Phonetik. Autorisierte Übersetzung von Davidsen. Leipzig und Berlin, Teubner, 1904. — Ders., Phonetische Grundfragen. Leipzig und Berlin, Teubner, 1904. — JONES, D., Phonetic Transcriptions of English Prose. Oxford, Clarendon Press, 1907. — Ders., Intonation Curves. A Collection of Phonetic Texts in which Intonation is marked throughout by means of Curved Lines on a Musical Stave. Leipzig und Berlin, Teubner, 1909. — Ders., The Pronunciation of English. Phonetics and Phonetic Transcriptions. Cambridge, University Press, 1909. — Ders., An Outline of English Phonetics. Leipzig und Berlin, Teubner, 1914. — Ders., The Importance of Intonation in the Pronunciation of English and French. Bericht über die Verhandlungen des 16. Neuphilologentages in Bremen 1914. Heidelberg, Winter, 1915, S. 91 ff. — KARPFF, Die Verwendung der Lautschrift im modernsprachlichen Unterricht. Neuere Sprachen, 21, 448 ff. — KLINGHARDT, Artikulations- und Hörübungen. Praktisches Hilfsbuch der Phonetik für Studierende und Lehrer. Mit 7 in den Text gedruckten Abbildungen. Cöthen, Schulze, 1897. — LLOYD, R. J., Glides between Consonants in English. Neuere Sprachen, 12, 14 ff., 65 ff., 408 ff., 577 ff., 13, 82 ff.,

160 ff., 270 ff. — Ders., Northern English. Phonetics, Grammar, Texts. 2. Aufl. Leipzig und Berlin, Teubner, 1908. — LOHMEYER, Glides im englischen Unterricht. Lehrproben und Lehrgänge, 1919, 1. Heft, 61 ff. — MONTGOMERY, Types of Standard Spoken English and its Chief Local Variants. 24 Phonetic Transcriptions. Straßburg, Trübner, 1910. — MÜLLER, O. P., Der Phonograph im Dienste des neusprachlichen Unterrichts. Gesammelte Erfahrungen. Neuere Sprachen, 15, 441 ff. — PANCONCELLI-CALZIA, Instrumentalphonetik oder Experimentalphonetik? Neuere Sprachen, 15, 121 ff. — Ders., Phonopädagogische Rubrik. Neuere Sprachen 16 ff. — Ders., Die Verwendung der Phonautographie im Unterricht. Bericht über den 13. Neuphilologentag in Hannover 1908. Hannover-Berlin, Meyer, 1909, 86 ff. — Ders., Die Verwendung des Phonographen und Grammophons im neusprachlichen Unterricht. Vortrag auf der 40. Hauptversammlung des neuphilologischen Provinzialvereins Hessen-Nassau in Corbach, 1909. Neuere Sprachen, 18, 95 ff., 639 ff. — Ders., Die Hamburger Vorträge über die Sprechmaschine im Unterricht. Zugleich ein Wort über den Doegenschen Apparat. Neuere Sprachen, 20, 242 ff. — Ders., Zum Stande der Frage: Sprechmaschine und Schule. Neuere Sprachen, 20, 507 ff. — Ders., Über Sprachmelodie und den heutigen Stand der Forschung auf diesem Gebiete. Vortrag auf dem 15. deutschen Neuphilologentage zu Frankfurt a. M. 1912. Neuere Sprachen, 20, 589 ff. — RAUSCH, Lauttafeln für den deutschen und fremdsprachlichen Unterricht nach den Grundsätzen der Lautlehre. 3. Aufl. Marburg, Elwert, 1916. — REKO, Sprachenerlernung mit Hilfe der Sprechmaschine. Stuttgart, Violet, 1908. — Ders., Sprachenerlernung und Sprechmaschine. Mitteilungen über die Verwendung der Sprechmaschine beim Unterricht. Stuttgart, Violet, 1909 ff. — Ders., Die Sprechmaschine im Dienste des Unterrichts. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht, 11, 115 ff. — RIPPMANN, The Sounds of Spoken English. A Manual of Ear-training for English Students. London, Dent & Co., 1908. — Ders., Specimens of English Spoken, Read and Recited. Selected and transcribed. London, Dent & Co., 1908. — SCHRÖER, Einheitlichkeit bei der phonetischen Transcription. Germanisch-romanische Monatsschrift, 2., 1910, 392 ff. — SIEVERS, Grundzüge der Phonetik zur Einführung in das Studium der Lautlehre der indogermanischen Sprachen. 5. Aufl. Leipzig, Breitkopf & Härtel, 1901. — SOAMES, LAURA, An Introduction to English, French and German Phonetics, with Reading-Lessons and Exercises. New Edition by Viëtor. London, Sonnenschein, 1899. Third Edition. London, Macmillan & Co., 1913. — Dies., The Teacher's Manual ed. by W. Viëtor. Part I: The Sounds of English. 2. Ed. Part II: The Teacher's Method, with copious Word-Lists. 2. Ed. London, Macmillan & Co., 1913. — Sprechmaschine. Über die Erfahrungen mit der Sprechmaschine im Unterrichte. Verhandlungen der Direktorenversammlung in der Provinz Westpreußen, 1915. Berlin, Weidmann, 1915, S. 26 ff. — SURKAMP, Die Sprechmaschine als Hilfsmittel für Unterricht und Studium der neueren Sprachen. Mit einem Verzeichnis von über 1000 Sprechmaschinenplatten mit Prosavorträgen, Gesprächen, Rezitationen und Liedern in 6 Sprachen (mit genauem Textregister) sowie von Sprechmaschinen für Unterricht und Studium. Stuttgart, Violet. — SWEET, A Primer of Phonetics. 2. Ed. Oxford, Frowde, 1902. — Ders., Elementarbuch des gesprochenen Englisch. 3. Aufl. Oxford und Leipzig, Weigel, 1890. — Ders., The Sounds of English. An Introduction to Phonetics. Oxford, Clarendon Press, 1908. — THUDICHUM, Erfahrungen bei Verwendung von Sprechmaschinen. Bericht über den 13. Neuphilologentag in Hannover 1908, S. 89 ff. Hannover-Berlin, C. Meyer, 1909. — Unterricht und Sprechmaschine. Mitteilungen über die Verwendung der Sprechmaschine als Unterrichtsmittel. Neue Folge von Sprachenerlernung und Sprechmaschine. Stuttgart, Violet, seit 1908. — VIËTOR, Elemente der Phonetik des Deutschen, Englischen und Französischen. Mit 1 Titelbild und 35 Figuren im Text. 6. Aufl. Leipzig, Reisland, 1. Hälfte 1914, 2. Hälfte 1915. — Ders., Kleine Phonetik des Deutschen, Englischen und Französischen. 10. Aufl. Leipzig, Reisland, 1915. — Ders., Die Aussprache des Englischen nach den deutsch-englischen Grammatiken vor 1750. Marburg, Elwert, 1886. — Ders., Shakespeare's Pronunciation. A Shakespeare Phonology. With a Rhyme-Index to the Poems as a pronouncing Vocabulary. Marburg, Elwert, 1906. — Ders., Laut-Tafeln für den Sprach-, Sprech-, Lese- und Schreibunterricht. System Viëtor. Deutsch, Französisch, Englisch. 3 farbige Tafeln 100 × 130 cm. Text dazu mit Beispielen in deutsch, englisch und französisch. — VIOLET, Sammlung von Sprechmaschinenplatten. Englisch. Stuttgart, Violet. — VOGEL, Ein neues Lesebuch (der Phonograph). Neuere Sprachen, 15, 316 ff. — WEBER, Die Bedeutung der Sprechmaschine für die Sprachwissenschaft, die Spracherlernung und den Sprachunterricht. Neuere Sprachen, 23, 94 ff. — WEILL, L'Application du Phonographe à l'Enseigne-

ment. Vortrag auf dem Züricher Neuphilologentage 1910. Neuere Sprachen, 18, 281 ff. — WESTERN, Englische Lautlehre für Studierende und Lehrer. 3. Aufl. Leipzig, Reisland, 1912. — Ders., Kurze Darstellung der englischen Aussprache für Schulen und zum Selbstunterricht. 4. Aufl. Leipzig, Reisland, 1910. — WEYRAUCH, Unterricht und Sprechmaschine. Berliner Monatsschrift für höhere Schulen, 13 (1914), 301 ff. — WYLD, The Teaching of Reading in Training Colleges. London, Murray, 1909.

b) Aussprache-Wörterbücher. MICHAELIS and JONES, A Phonetic Dictionary of the English Language. Hannover, Meyer, 1913. — SCHRÖER, Neuenglisches Aussprachewörterbuch mit besonderer Berücksichtigung der wichtigsten Eigennamen. Heidelberg, Winter, 1913. — STORMONTH, Etymological and Pronouncing Dictionary of the English Language. New Edition by Bayne. London, Blackwood, 1904.

91. Lesestoff.

a) Lesebücher. ANDREWS, Readings in English Literature. 1500—1900. Leipzig, Roßberg, 1904. — ARONSTEIN, English Prose Selections. Auswahl englischer Prosastücke vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Mit 14 Illustrationen. Bielefeld, Velhagen & Klasing, 1907. Ergänzungsband: Anmerkungen. Ausgabe B, 1911. — BARNSTORFF und SCHMARJE, English Reading-Book for German Pupils. 3. Ed. Flensburg, Westphalen, 1912. — BECKER, RÜHL, SIEVERS, A First English Reader. Englisches Lesebuch und Elementargrammatik mit Übungsstoffen für den Anfangsunterricht. Leipzig und Berlin, Teubner, 1914. — BOENSEL, Lesebuch für den englischen Unterricht und Formenlehre. 6. Aufl. Leipzig, Reisland, 1909. — BRANDEIS und REITTERER, A Ninetenth-Century Reader, with 16 Portraits and a Pocket enclosing the Notes. Wien und Leipzig, Deuticke, 1917. Hierzu Sprechplatten bei Violet, Stuttgart. — BUBE, JOHANNA, Erstes englisches Lesebuch. 3. Aufl. Stuttgart, Neff, 1909. — Dies., Englisches Lesebuch für höhere Mädchenschulen, Lyzeen und Studienanstalten, in 3 Teilen. I.: 7. und 8. Schuljahr. Leipzig, Freytag, 1910. II.: 9. und 10. Schuljahr, 1911. III.: Für Lyzeen und Studienanstalten, 1912. — Dies., Englisches Lesebuch für die Oberklassen höherer Unterrichtsanstalten. 2. Aufl. Stuttgart, Bonz & Co., 1911. — Dies., Old Time Tales by Various Authors. Historische Erzählungen und Volkssagen, für den Schulgebrauch bearbeitet. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1917. — BUDDE, G., Philosophisches Lesebuch für den englischen Unterricht der Oberstufe. Hannover und Leipzig, Hahn, 1908. — CLIFFE-HENSCHEL, Neues englisches Lesebuch. Frankfurt a. M., Diesterweg, 1913. — CONRAD, Englisches Lesebuch für die Sekunda und Prima höherer Lehranstalten. Bearbeitet im Auftrag der Kgl. Generalinspektion für das Militär-Erziehungs- und Bildungswesen. 2 Teile. Stuttgart, Metzler. — DANNHEISSER, England. Past and Present. Englisches Lese- und Realienbuch für höhere Schulen. Cöthen, O. Schulze, 1914. — DEUTSCHBEIN, K., Irving-Macaulay-Lesebuch mit Anmerkungen, Karten und Anhang. 6. Aufl. Durchgesehen von M. Deutschbein und Wildhagen. Cöthen, Schulze, 1917. — Ders., 12 charakteristische Skizzen aus W. Irvings Sketch-Book, mit Anmerkungen versehen. 6. Aufl. Cöthen, Schulze, 1917. — Ders., 48 charakteristische Abschnitte aus dem 1. Bande von Macaulays History of England. Mit Anmerkungen versehen. 6. Aufl. Durchgesehen von Max Deutschbein und Wildhagen. Cöthen, Schulze, 1917. — DICK, ERNST, Twelve Chapters from Standard Authors. 1850—1900. Selected and edited. Frankfurt a. M., Diesterweg, 1912. — DUBISLAV und BOEK, Lese- und Übungsbuch der englischen Sprache für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. Mit einer Karte von England und einem Plane von London. 16. Aufl. Berlin, Weidmann, 1917. Schlüssel (2. Aufl.) 1909. — EICKHOFF und KÜHN, Englisches Lesebuch für Mittelschulen, nach den Bestimmungen über die Neuordnung des Mittelschulwesens vom 3. Februar 1910. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1913. — ELLIOT-WEISSEL, Young England. A Special Reader for the Practice of Idiomatic English. Wien und Leipzig, Tempsky und Freytag, 1913. — FISON-ZIEGLER, Select Extracts from British and American Authors in Prose and Verse for the Use of Schools. Chronologically arranged, with short biographical Notes. 4. Edition by Regel and Kriete. Halle, Gesenius, 1917. — FÖRSTER, M., English Authors. With Biographical Notices. On the Basis of a Selection by L. Herrig. Abridged Edition of Herrig-Förster: British Classical Authors. 4. Edition. Braunschweig, Westermann, 1917. — Ders., English Prose with Biographical Notices. On the Basis of a Selection by L. Herrig. Braunschweig, Westermann, 1915. — GANTTER, Englische Chrestomathie für den Schul- und Privatunterricht, neubearbeitet von Conrad. Mit Wörterbuch. 18. Aufl. Stuttgart, Metzler, 1910. — GASPEY, Englisches Konversationslesebuch für den Schul- und Privatunterricht. Neubearbeitet von Runge. 6. Aufl. Heidelberg, Groos, 1901. — GÖRLICH, Englisches Lesebuch. 3. Aufl.

Paderborn, Schöningh. 1907. — Ders., The British Empire. Its Geography, History and Literature. 2. Aufl. Paderborn, Schöningh. 1907 (Sonderdruck des 2. Teiles des Lesebuchs von G.). — GURCKE, Englisches Elementarlesebuch. Neubearbeitet und vermehrt von Lindemann. 31. Aufl. Hamburg, Meißner. 1911. — HAMILTON, British Empire Readers. Englische Realien-Lesebücher für obere Klassen höherer Lehranstalten, Studierende der Universitäten, technische und Handelshochschulen, sowie zum Privatgebrauch. 1. Bd.: Canada. Frankfurt a. M., Diesterweg, 1913. — Ders., The English Newspaper Reader. Compiled, explained and annotated. Leipzig, Freytag. 1913. — HAUSKNECHT, The English Reader. Berlin, Wiegandt & Grieben, 1894, jetzt Leipzig, Sarasin. — Ders., Choice Passages from Representative English and American Writers. Lesebuch zur Einführung in die englische Literatur, sowie in Landeskunde und Geistesleben der englisch-amerikanischen Kulturwelt. Leipzig, Sarasin. 1911. — HENGESBACH, Readings on Shakespeare, illustrative of the Poet's Art, Plots and Characters. Ein Lesebuch für höhere Schulen, insbesondere Gymnasien, und zum Selbststudium. Berlin, Gaertner, 1901. — HERRIG, The British Classical Authors with Biographical Notices, on the Basis of a Selection by L. Herrig edited by Max Förster. 9. Edition. Braunschweig, Westermann (1918). — KLAPPERICH, Englisches Lese- und Realienbuch für die Mittel- und Oberstufe. Mit je einer Karte von England und London und 61 Abbildungen. 4. Aufl. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1912. — KOCH, JOHN, Kurze englische Lesestücke. 5. u. 6. Aufl. Chemnitz, Gronau. 1916. — Ders., Kurze englische Lesestücke, vornehmlich als Beigabe zu seinem praktischen Lehrbuch der englischen Sprache, doch auch zur Privatlektüre, mit Wortangaben und Erläuterungen. 1916. — KRÜGER, Englisches Unterrichtswerk für höhere Schulen. Unter Mitwirkung von William Wright bearbeitet. 3. Teil: Lesebuch. 2. Aufl. Wien, Tempsky, Leipzig, Freytag, 1908. — LANGE, A., Literary Gems. Selected and adapted for reading and reciting at Higher Schools and in Home Circles. Wien und Leipzig, Fromme, 1917. — LEGLER, Englisches Lesebuch mit Wörterverzeichnis, Angabe der Aussprache und erläuternden Anmerkungen. Dresden und Leipzig, C. A. Koch, 1913. — LINDENSTEAD, Richard Elsing's Apprenticeship. Leipzig und Berlin, Teubner, 1909. — Ders., Sketches from Commercial Life in England. Leipzig, Renger, 1905. — Ders., Sketches from Professional Life in England. Marburg, Elwert, 1909. — Ders., Gregory's Fledglings and what became of Some of them. Berlin, Mittler & Sohn, 1907. — Ders., Woman in Domestic, Social and Professional Life, being Glimpses from Woman's World. Berlin, Mittler & Sohn. — LÜDECKING, Englisches Lesebuch. 1. Teil. 18. Aufl. Leipzig, Amelang, 1911. — NADER und WÜRZNER, Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Mit literarhistorischen und erläuternden Anmerkungen, einer Karte der Britischen Inseln und einem Plane von London. Wien, Hölder. I. Teil, 8. Aufl. 1914. II. Teil. 7. Aufl. 1911. — Dies., Englisches Lesebuch für Mädchenlyzeen und andere höhere Töchterschulen. Wien, Hölder, 1902. I. Teil: Elementarbuch. Mit einer Karte der Britischen Inseln und einem Plane von London. II. Teil: Mit einem Abriß der englischen Literaturgeschichte und sachlichen Anmerkungen in englischer Sprache. 1903. — OHLERT und LUISE JOHN, Englisches Lesebuch für die oberen Klassen der höheren Mädchenschulen. 2. Aufl. Hannover und Berlin, Meyer, 1910. — PETERS und GOTTSCHALK, Englisches Lesebuch für kaufmännische Schulen und zum Selbststudium. Leipzig, A. Neumann, 1910. — PÜNJER and HODGKINSON, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Teil 1. 6. Aufl. von Blunck. Hannover und Berlin, Meyer, 1912. Teil 2. 2. und 3. Aufl. von Pünjer, 1907. — REGEL und KRUETE, Fison and Ziegler's Select Extracts from British and American Authors in Prose and Verse for the Use of Schools. Intended as an Introduction to the Study of English Literature. Chronologically arranged with short biographical Notes. 3. Ed. Halle, Gesenius, 1907. — RICKEN, Geography of the British Isles. 2. Aufl. München und Berlin, Oldenbourg, 1911. — RITTER, Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Mit Wörterbuch. 8. Aufl. Berlin, Haude & Spener, 1906. — RÖTTGERS, Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1906. — Ders., Englisches Lese- und Übungsbuch für die Unterstufe. 2. Aufl. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1911. — Ders., Englisches Lese- und Übungsbuch für die Mittel- und Oberstufe. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1913. Zum 1. und 2. Teile: Sprachlehrplatten bei Violet, Stuttgart. — SANDER and CLIFFE, Great Britain of To-day. 2. Aufl. Frankfurt a. M., Diesterweg, 1913. — SANDER, Großbritannien. Ein englisches Lesebuch. 3. Aufl. Frankfurt a. M., Diesterweg, 1915. Wortkunde dazu. 2. Aufl., 1915. — SAURE, Englisches Lesebuch für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnenbildungsanstalten. Nebst Stoffen zur Übung im mündlichen Unterricht. 2. Teil. 4. Doppelaufl. Frankfurt a. M., Kesselring, 1907. —

Schmarje und Barnstorff, English Reading Book for German Pupils. 3. Aufl. Flensburg, Westphalen. 1912. — Schmélcher, English Life for German Girls. An Introduction to the Life and Ways of the English. Corrected and revised by Guest. With an Introductory Word by Lecturer Wells. Nebst Wörterbuch. 2. Ed. München, Seyfried & Comp., 1914. — Schmidt, Hansa Reader. Elementares Lese- und Übungsbuch der englischen Sprache. Hamburg, Meißner, 1908. — Schwarz, A., Englisches Lesebuch für Real- und Handelsschulen. 2. Aufl. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1910. — Spies, Luise, Englisches Lesebuch für das erste Jahr. Berlin, Union, 1913. — Steuerwald, Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Mit Wörterbuch. 3. Aufl. Stuttgart, Muth, 1906. — Thiergen und Hamann, English Anthology containing Specimens of English Poetry and Prose with Lives of Authors from the 14th Century to the Present Day. With 26 Illustrations and a Map of Great Britain and Ireland. Leipzig und Berlin, Teubner, 1912. — Viëtor, A Shakespeare Reader in the old Spelling and with a Phonetic Transcription. Marburg, Elwert, 1906. — Viëtor und Dörr, Englisches Lesebuch. Unterstufe. 9. Aufl. Mit einer Karte von England, einem Plane von London, einer englischen Münztafel, zahlreichen Abbildungen im Text und 22 Vollbildern auf Tafeln. Leipzig, Teubner. 1911. (Hierzu Englisches Übungsbuch, mit Winken für die Behandlung des Lesebuchs.) — Dies., Englisches Lesebuch. Unterstufe. Part I: Phonetic Transcription by E. R. Edwards. 2. Ed. Leipzig, Teubner, 1908. — Wershoven, England. Englisches Lese- und Realienbuch für höhere Lehranstalten. 3. Aufl. Cöthen, Schulze, 1911. — Wingerath, New English Reading-Book for the Use of Middle Forms in German High Schools. 2. Ed. Revised and enlarged. With a Map of Great Britain and Ireland. 3. Aufl. Köln, Du Mont-Schauberg, 1912.

b) Gedichtsammlungen. Ackerknecht, The Great English Poets of the 19th Century. Leipzig, Roßberg, 1904. — Ackermann, The Great Poets of the 19th Century. Leipzig, Roßberg. — Aronstein, Selections from English Poetry. Mit 14 Illustrationen. B-Ausgabe. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1915. Ergänzungsband: Anmerkungen, metrische Übertragungen und Wörterbuch. — Born, Sammlung französischer und englischer Gedichte. Leipzig, Quelle & Meyer, 1908. — Bube, Johanna, English Poetry for German Schools. 3 Teile. Berlin-Schöneberg, Langenscheidt, 1907. — Dies., Sammlung englischer Gedichte für Schule und Haus. 4. Aufl. Stuttgart, Bonz & Co., 1914. — Dinkler und Anna Mittelbach, Englische Gedichte und Lieder. Ein Anhang zu jedem Lehrbuch der englischen Sprache. Mit 14 Abbildungen im Texte. Leipzig und Berlin, Teubner, 1917. — Förster, M., English Poems with biographical Notices on the Basis of a Selection by L. Herrig. Braunschweig, Westermann, 1912. — Gesenius, A Book of English Poetry for the Use of Schools. 122 Poems with Explanatory Notes and Biographical Sketches of the Authors. 6. Aufl. besorgt von Kriete. Halle, Gesenius, 1918. — Gropp und Hausknecht, Auswahl englischer Gedichte. 73.—78. Tausend. Leipzig, Renger, 1917. Hierzu Kommentar: 1. Teil: Auswahl metrischer Übersetzungen. 3. Aufl. ebenda 1912. 2. Teil: Erklärung der Gedichte. 3. Aufl. ebenda 1912. — Hasberg, Französische und englische Lieder sowie Übersetzungen deutscher Lieder. Leipzig, Renger, 1912. 1. Teil: Französische Lieder. 2. Teil: Englische Lieder. — Irmer, Sammlung französischer und englischer Volkslieder für den Schulgebrauch. Marburg, Elwert, 1911. — Jiriczek, Viktorianische Dichtung, mit Bibliographien und literarhistorischen Einleitungen. Heidelberg, 1907. — Kirchner, Englische Gedichte, stufenmäßig geordnet und mit erläuternden Anmerkungen und biographischen Notizen versehen. 3. Aufl. von Kuntz und Richter. Leipzig, Teubner, 1911. — Krebs, Giese and Collinson, Anthology of English Poetry. Paderborn, Schöningh. Dazu: Ergänzungsband (Biographien der Dichter, Erklärungen zu den Gedichten, einige deutsche Übersetzungen und Verslehre). — Lepzien, Sammlung englischer Gedichte. 2. Aufl. Hamburg, Meißner, 1910. — Müller, Adolf, Englische Gedichte für den Schulgebrauch. Leipzig, Freytag, 1912. — Noël-Armfield, 100 Poems for Children with Proverbs, Maxims and Tunes collected and phonetically transcribed. Leipzig und Berlin, Teubner, 1909. — Ohlert, Englische Gedichte für die Oberstufe der höheren Mädchenschulen. 2. Aufl. Hannover-Berlin, Meyer, 1908. — Simon und Stockhaus, Französische und englische Volkslieder für den Schulgebrauch. Frankfurt a. M., Diesterweg, 1912. — Steinmüller, Englische Gedichte in Auswahl. München und Berlin, Oldenbourg, 1908. — Weiser, A Choice Collection of English Lyrical Songs and Ballads. Wien und Leipzig, Deuticke (o. J.). — Wolbe, Flowers of English Poetry compiled and annotated. Frankfurt a. M., Diesterweg, 1912. — L. von Zedlitz, First Steps in English Poetry. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1907.

92. Sprache und Literatur.

a) England. Ackermann, Lord Byron. Sein Leben, seine Werke und sein Einfluß auf die deutsche Literatur. Heidelberg, Winter, 1901. — Alford, The Queen's English. A Manual of Idiom and Usage. New Edition. London, Bell & Sons, 1906. — Andrews, A Short History of English Literature. 2. Ed. Leipzig und Berlin, Teubner, 1912. — Aronstein, Die Selbstkritik der Engländer in der Literatur. Teubners Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik, 11 (1916), 337 ff., 481 ff. — Ders., George Meredith. Teubners Internationale Monatsschrift, 12, 403 ff., 481 ff. — Bartlett, Familiar Quotations. A Collection of Passages, Phrases and Proverbs traced to their Sources in Ancient and Modern Literature. 10. Ed. Revised and enlarged by Dole. London, Macmillan & Co., 1914. — Bierbaum, A History of English Language and Literature including the American Literature. Student's Edition. 6. Ed. Leipzig, Roßberg, 1908. — Bleibtreu, Geschichte der englischen Literatur in der Renaissance und Klassizität. 2 Bände. Leipzig, Friedrich (o. J.). — Brandl, Shakspere. Führende Geister, VIII. Berlin, Hofmann & Co., 1894. — Ders., Geschichte der altenglischen Literatur. Angelsächsische Periode bis zur Mitte des 12. Jahrhunderts. Aus: Paul, Grundriß der germanischen Philologie. Straßburg, Trübner, 1908. — Breitinger, Grundzüge der englischen Sprach- und Literaturgeschichte. Als 4. Aufl. völlig neubearbeitet von Aronstein. Zürich, Schultheß & Co., 1911. — ten Brink, Geschichte der englischen Literatur. 1. Bd. Bis zu Wiclifs Auftreten. 2. Aufl. herausgeg. von Brandl. Straßburg, Trübner, 1899. — Brooke, English Literature from 670 to 1832. Partly rewritten and largely revised and corrected. London, Macmillan, 1897. — Geschichte der englischen Literatur. Übersetzt und mit Anmerkungen versehen von Matthias. 2. Aufl. Neu bearbeitet und bis zur Gegenwart fortgeführt von Bube. Berlin, Langenscheidt, 1908. — Chambers, History of the English Language and Literature. London and Edinburgh (o. J.). — Chevrillon, Etudes anglaises. 2. éd. Paris, Hachette, 1901. — Clark, The English Novel 1870—1910. Schröders Germanisch-romanische Monatsschrift 5 (1913) 667 ff. — Courthope, A History of English Poetry. 5 vols. London, 1895—1905. — Creizenach, Das englische Drama im Zeitalter Shakespeares. 2 Teile. Halle, Niemeyer, 1909 u. 1916. — v. Dalen, Grundriß der Geschichte der englischen Sprache und Literatur. Aus den Originalunterrichtsbriefen nach der Methode Toussaint-Langenscheidt besonders abgedruckt. 9. Aufl. Berlin, Langenscheidt, 1901. — Delmer, English Literature from Beowulf to Bernard Shaw. For the Use of Schools. 6. Ed. Berlin, Weidmann, 1908. — Deutschbein, Max, Sprachpsychologische Studien. Cöthen, Schulze, 1918. — Dibelius, Englische Romankunst. Die Technik des englischen Romans im 18. und zu Anfang des 19. Jahrhunderts. 2 Bände. Berlin, Meyer & Müller, 1910. — Ders., Charles Dickens. Leipzig und Berlin, Teubner, 1916. Dazu B. Fehr, Charles Dickens im Lichte der neuesten Forschung. Teubners Internationale Monatsschrift, 11 (1917), 609 ff. — Dick, Deutschland und die Deutschen bei G. Meredith. Germanisch-romanische Monatsschrift, 6 (1914), 32 ff. — Ders., George Meredith als Kritiker englischer Zustände. Teubners Internationale Monatsschrift, 11 (1917), 1381 ff. — Döhler, An Historical Sketch of English Literature. Kurzer Überblick über die Geschichte der englischen Literatur. Für den Schulgebrauch bearbeitet. 10. Aufl. Dresden, Ehlermann, 1908. — Dowden, Shakespeare. New Edition. London, Macmillan. — Ekwall, Historische neuenglische Laut- u. Formenlehre. Sammlung Göschen, Nr. 735. Berlin u. Leipzig, 1914. — Einenkel, Historische Syntax der englischen Sprache. 3. Aufl. Straßburg, Trübner, 1916. (Bei Paul: Grundriß der germanischen Philologie.) — Elze, Lord Byron. 3. Aufl. Berlin, Oppenheim, 1886. — Ders., Shakespeare. Halle, Waisenhaus, 1876. — Emerson, O. F., The History of the English Language. London, 1910. — Engel, E., Geschichte der englischen Literatur von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Mit einem Anhange: Die nordamerikanische Literatur. 8. Aufl. Leipzig, Brandstätter. — Ders., William Shakespeares Leben und Werke. 3. Aufl. Leipzig, Baedecker, 1907. — Fehr, Zur Evolution des modernen englischen Romans. Germanisch-romanische Monatsschrift, 3 (1911), 584 ff. — Ders., Streifzüge durch die neueste englische Literatur. Mit einem bibliographischen Anhang. Straßburg, Trübner, 1912. — Ders., Das heutige England im Bilde englischer Literatur. Teubners Internationale Monatsschrift, 10 (1916), 851 ff. — Feyerabend, A History of English Literature. Mit 32 Abbildungen. 4. Aufl. Ausg. B. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1906. — Foat, Grammatical English. London, E. Arnold, 1908. — Franz, Die treibenden Kräfte in der Entwickelung der englischen Sprache. Heidelberg, Winter, 1906. — Gardiner, A Student's History of England from the Earliest Times to the Death of Queen Victoria. New Impression. London, Longmans, Green & Co., 1905. —

Garnett and Gosse, English Literature. An Illustrated Record in 4 Volumes. London, Heinemann, 1903. — Grünewald, Die Verwendung der Mundart in den Romanen von Dickens, Thackeray, Eliot und Kingsley. Darmstadt, Bender, 1917. — Hamann, A Manual of English Literature. Berlin, Oehmigke, 1911. — Hettner, Geschichte der englischen Literatur von 1660—1770. 7. Aufl. von Brandl. Braunschweig, Vieweg, 1913. — History of English Literature. 6 vols. London, Macmillan. 1. Brooke, English Literature from the Beginning to the Norman Conquest. 1898. 2. Schofield, English Literature from the Norman Conquest to Chaucer, 1906. 3. Ders., Chaucer. 4. Saintsbury, Elisabethan Literature (1560—1665), 1887. 5. Gosse, Eighteenth Century Literature (1660—1780). 1889. 6. Saintsbury, Nineteenth Century Literature (1780—1900), 1901. — The Cambridge History of English Literature. Edited by Ward and Waller. Cambridge, University Press. 10 vols. — Höfer, Die moderne Londoner Vulgärsprache, insbesondere nach dem Punch. Neuere Sprachen 4, 89 ff., 150 ff., 296 ff., 363 ff., 431 ff., 486 ff. — Jespersen, Progress in Language. 2. Ed. London, Sonnenschein, 1909. — Ders., Growth and Structure of the English Language. 2. Ed. Leipzig, Teubner, 1912. — Jusserand, Histoire Littéraire du Peuple anglais. 2 vol. Paris, Didot, 1894 und 1904. 1. vol: Des Origines à la Renaissance. 2. vol: De la Renaissance à la Guerre civile. — Kaiser, A Brief History of the English Language and Literature arranged for the Use of Schools. 5. Ed. Weinheim, Ackermann, 1914. — Kellner, Die englische Literatur im Zeitalter der Königin Viktoria. Leipzig, Tauchnitz, 1909. — Kennedy, English Literature 1880—1905. London, Low, Marston & Co., 1913. — Kittredge and Arnold, The Mother Tongue. 3 vols. Boston and New York, Grimm & Co. — Klapperich, Outlines of the English Language and Literature. For the Use of Schools. 2. Ed. Berlin, Weidmann, 1911. — Kluge, Geschichte der englischen Sprache. Mit Beiträgen von Behrens und Einenkel. Der 2. Aufl. 2. Abdruck. Straßburg, Trübner, 1914. — Koch, Shakespeare. Cottasche Bibliothek für Weltliteratur. Stuttgart, Kröner. — Koeppel, Tennyson. Berlin, E. Hofmann & Co., 1899. — Ders., Byron. Berlin, E. Hofmann & Co., 1903. — Ders., Deutsche Strömungen in der englischen Literatur. Straßburg, 1910. — Körting, Grundriß der Geschichte der englischen Literatur von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. 5. Aufl. Bd. 1. Münster, Schöningh, 1910. — Lee, Sidney, A Life of William Shakespeare. 6. Ed. London, Macmillan, 1908. — Ders., Shakespeare's Life and Work. Being an Abridgment, chiefly for the Use of Students, of the Life of William Shakespeare. New and revised Edition. London, Smith, Elder & Co., 1907. — Lee, Elizabeth, A Short History of English Literature. 3 vols. London, Blackie & Son, 1908. — Lindelöf, Grundzüge der Geschichte der englischen Sprache. Leipzig und Berlin, Teubner, 1912. — Mc Spadden, Walker, Synopses of Dickens's Novels. London, Chapman & Hall (1909). — Mensch, Characters of English Literature. For the Use of Schools. 4. Ed. Cöthen, Schulze, 1905. — Meyerfeld, Von Sprach' und Art der Deutschen und Engländer. Kritische Worte und Wortkritik. Berlin, Mager & Müller, 1903. — Morley, Of English Literature in the Reign of Victoria. With a Glance at the Past. Leipzig, Tauchnitz. (1881.) — Morsbach, Zur Charakteristik der Persönlichkeit Shakespeares. Teubners Internationale Monatsschrift, 10 (1916), 933 ff. — Pendney, A Short Modern History of English Literature. Hamburg, Meißner, 1908. — Penner, History of English Literature compiled from the best English Authors and adapted for the Use of Schools. 2. Ed. Leipzig, Renger, 1908. — Rein, Käte, Outlines of the History of English Literature. 2. Ed. Leipzig, Voigtländer, 1911. — Richter, K. A., Shakespeare in Deutschland in den Jahren 1739—1770. Oppeln, Muschner, 1912. — Saintsbury, The English Novel. London, Dent & Sons, 1913. — Schinz, Will English be the International Language? North American Review, Mai 1909. — Schipper, Beiträge und Studien zur englischen Kultur- und Literaturgeschichte. Wien und Leipzig, 1908. — Schröer, Grundzüge und Haupttypen der englischen Literaturgeschichte. 1. Teil: Von den ältesten Zeiten bis Spenser. 2. Teil: Von Shakespeare bis zur Gegenwart. Sammlung Göschen (Nr. 286, 287). Leipzig, Göschen, 1906. — Ders., Das Problem und die Darstellung des „Standard of Spoken English". Germanisch-romanische Monatsschrift, 4 (1912), 201 ff., 267 ff. — Sharp, Architects of English Literature (Auswahl). Mit 6 Porträts im Text. Ausg. B., herausgeg. von Hallbauer. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1903. — Shindler, On Certain Aspects of Recent English Literature. Six Lectures. Leipzig, Teubner, 1902. — Siedler, Johanna, History of English Literature. For the Use of Ladies' Schools and Seminaries. Leitfaden für den Unterricht in der englischen Literaturgeschichte für höhere Mädchenschulen, Lehrerinnenbildungsanstalten und Fortbildungsschulen. 10. Aufl., besorgt von Glatzer. Leipzig, Krüger, 1911. — Sieper, Skakespeare und

seine Zeit. 2. Aufl. Leipzig und Berlin. Teubner. — Ders., Über neuere Werke zur englischen Literaturgeschichte. Germanisch-romanische Monatsschrift. 3 (1911). 32 ff. — Ders., Die englische Literaturgeschichte und der englische Nationalcharakter. Germanisch-romanische Monatsschrift. 3 (1911). 292 ff. — Sigmann, Luise, Die englische Literatur von 1800—1850 im Urteile der zeitgenössischen deutschen Kritik. Heidelberg. Winter. 1919. — Stahl, Das englische Bühnenstück von 1800—1850. Germanisch-romanische Monatsschrift. 5 (1913). 193 ff. — Stern, Die Verwendung des schottischen Dialekts in W. Scotts Romanen. Gießen. Dissert., 1913. — Taine, Histoire de la Littérature anglaise. 5 vols. Paris. Hachette. Deutsch von Katscher. 3 Bde. Leipzig. Abel. 1877—80. Englisch von Laun. 4 vols. London. Chatto & Windus.

Thackeray, Lectures on the English Humourists of the 18th Century. Mit bibliographischem Material, literarischer Einleitung und sachlichen Anmerkungen für Studierende herausgeg. von Regel. Halle. Niemeyer. 1885—91. — Vetter, Der Humor in der neueren Literatur Englands. Frauenfeld. Huber & Co., 1910. — Vowinckel, Der englische Roman der Gegenwart. Mettmann und Leipzig. H. v. d. Heyde. — Ward, A History of English Dramatic Literature to the Death of Queen Anne. Revised Edition. 3 vols. London, Macmillan. 1899. — Warton, History of English Poetry from the Twelfth to the Close of the Sixteenth Century. Ed. by Hazlitt. With Notes and other Additions by Sir Fred. Madden. 4 vols. London. Tegg, 1871. — Waterhouse, The Literary Relations of England and Germany in the 17th Century. Cambridge. University Press. 1914. — Weiser, Englische Literaturgeschichte. 4. Aufl. Leipzig. Sammlung Göschen (Nr. 69). 1914. — Ders., Shaftesbury und das deutsche Geistesleben. Leipzig. Teubner. 1916. — Who's who? 1914. An Annual Biographical Dictionary with which is incorporated Men and Women of the Time. Sixty-sixth Year of Issue. Adam & Charles Black. 4586 Soho Square. London W. — Will, Die Tauglichkeit und die Aussichten der englischen Sprache als Weltsprache vom Standpunkte der Sprachwissenschaft und Sprachstatistik. Breslau. Dissert., 1903. — Wolff, M. J., Shakespeare, der Dichter und sein Werk. 2 Bde. 4. Aufl. München. Beck. 1918. — Ders., Shakespeare in England und in Deutschland. Teubners Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik. 10 (1915). 363 ff. — Ders., Shakespeare als Künstler des Barocks. Teubners Internationale Monatschrift. 11 (1917). 995 ff. — Wülcker, Geschichte der englischen Literatur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. 2. Aufl. in 2 Bänden. (Mitarbeiter: E. Groth für die Literatur der Gegenwart, E. Flügel für die amerikanische Literatur.) Leipzig und Wien. Bibliographisches Institut. 1906. — Wyld, The Historical Study of the Mother Tongue. London. 1907. — Ders., The Growth of English. An Elementary Account of the Present Form of Our Language and its Development. London, Murray, 1907.

b) U. S. Amerika. Abernethy, American Literature. New York. 1902. — Beers, A Short History of American Literature. London. Unwin. 1906. — Bertz, Studien zur vergleichenden Literaturgeschichte der neueren Zeit. Frankfurt a. M., 1902. — Bronson, A Short History of American Literature. Boston. 1900. — Carpenter, American Prose. New York. 1898. — Channing and Hart, Guide to the Study of American History. Boston. New York. Chicago. London. Gian & Co. — Eggleston, The Household History of the United States and its People. For Young Americans. New York. 1898. — Engel, Geschichte der nordamerikanischen Literatur. 2. Aufl. Leipzig. Baedecker. 1897. — Evans, Beiträge zur amerikanischen Literatur- und Kulturgeschichte. Stuttgart. 1898. — Federn, Essays zur amerikanischen Literatur. 1899. — E. Flügel, Die nordamerikanische Literatur. Leipzig und Wien. 1907. (Aus der 2. Aufl. von Wülckers Geschichte der englischen Literatur.) — L. Fulda, Amerikanische Eindrücke. Stuttgart und Berlin. 1907. — Goddard, Studies in New England Transcendentalism. New York. 1908. — Halleck, History of American Literature. New York. 1911. — Hart, American History told by Contemporaries. 4 vols. — Ders., The American Nation. 27 vols. 1904—7. — Kellner, Geschichte der nordamerikanischen Literatur. 2 Bde. Berlin. Leipzig. Sammlung Göschen (Nr. 685. 686). 1913. — Kuntzig, Washington Irvings Beziehungen zur englischen Literatur des 18. Jahrhunderts. Heidelberger Diss., 1910. — Larned, The Literature of American History. A Bibliographical Guide. 1902. — Lauvrière, Edgar Poe, sa vie et son oeuvre. Etude de psychologie pathologique. Paris. 1904. — Longfellow, Samuel, The Life and Letters of H. W. Longfellow. 3 vols. Boston. 1891. — Matthews, Brander, An Introduction to the Study of American Literature. New York 1896. — Meyer, Eduard, Nordamerika und Deutschland. Berlin. 1915. — P. Robinson, The Twentieth Century American. New York. 1908. — Schönbach, Gesammelte Aufsätze. Graz. 1900. — Simonds, A Student's History of American Literature. Boston. 1909. —

Smith, Alphonso, Die amerikanische Literatur. Vorlesungen, gehalten an der Kgl. Friedrich Wilhelm-Universität zu Berlin. Weidmann, 1912. — Sonneck, Report on the Star-spangled Banner, Hail Columbia, America and the Yankee Doodle. Washington, 1909. — Staunton, Manual of American Literature. New York, 1909. Auch Leipzig, Tauchnitz. — Stead, W. T., The Americanisation of the World. London, 1902. The Review of Reviews Annual. — Stedman and Hutchinson, Library of American Literature. 11 vols. New York, 1888—90. — Trent, A History of American Literature. 1607—1865. New York, 1908. — Wendell, B., A Literary History of America. London, Unwin, 1901. — Who's Who in America. A Biographical Dictionary of Notable living Men and Women of the United States. Vol. VII. 1912—13. Ed. by N. Marquis. Founded 1899. Revised and Re-issued biennially. Chicago, A. N. Marquis & Co. London, Kegan, Paul, Trench, Trubner & Co., Ltd.

93. Wörterbücher.

Annandale, A Concise English Dictionary, Literary, Scientific and Technical, with Pronouncing Lists of Proper Names, Foreign Words and Phrases etc. New and enlarged Edition, with Supplement of Additional Words. London, Blackie, 1900. — Baumann, Londinismen oder Slang und Cant. Ein Wörterbuch der Londoner Volkssprache sowie der üblichsten Gauner-, Matrosen-, Sport- und Zunftausdrücke. Mit Einleitung und Musterstücken. Ein Supplement zu allen englisch-deutschen Wörterbüchern. 3. Aufl. Berlin, Langenscheidt, 1913. — Beckmann, Hilfswörterbuch zum englischen Ausdruck. Leipzig, Renger, 1905. — Bellows, Schreibtischwörterbuch der deutschen und englischen Sprache. Braunschweig und Berlin, Westermann, 1912. — Breul, A New German and English Dictionary compiled from the Best Authorities in Both Languages. Revised and enlarged. Leipzig, Gloeckner, und London, Cassell, 1907. — The Century Dictionary and Cyclopedia. A Work of Universal Reference in all Departments of Knowledge with a New Atlas of the World by B. Smith. 10 vols. The Century Company. New York. — Chamber's Twentieth Century Dictionary of the English Language, by Th. Davidson. London, Chambers, 1909. — Ders., Biographical Dictionary. The Great of all Times and Nations. Ed. by Patrick and Groom. London and Edinburgh, Chambers, 1908. — Dill, Hoyer und Röhrig, Technologisches Wörterbuch. 1. Band: Deutsch-Englisch-Französisch. 2. Band: Englisch-Deutsch-Französisch. 5. Aufl. Wiesbaden, Bergmann, 1904. — Feller, A New Pocket-Dictionary, English and German. 2 Bde. Neu bearb. von Thiergen. 41. Aufl. Leipzig, Teubner. — Fellinger, Taschenlexikon zur kaufmännischen Korrespondenz in englischer Sprache für Deutsche. Berlin, Herbig. — Flügel, Allgemeines englisch-deutsches und deutsch-englisches Wörterbuch. 3 Bände. Braunschweig, Westermann, 1908. — Flügel, Fel., Schmidt u. Tanger, Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache für den Hand- und Schulgebrauch unter besonderer Berücksichtigung von F. Flügels allgemeinem englisch-deutschen und deutsch-englischen Wörterbuch bearb. von Im. Schmidt und G. Tanger. 2 Bde. 8. Aufl. Braunschweig, Westermann, 1914. — H. W. Fowler and F. G. Fowler, The Concise Oxford Dictionary of Current English adapted from the Oxford Dictionary. Oxford, Clarendon Press, 1911. — Glanz, Englisch-deutsches und deutsch-englisches Taschenwörterbuch. Mit Bezeichnung der Aussprache in beiden Teilen. Für den Privat-, Kontor- und Schulgebrauch. 2 Teile in einem Band. 20. Aufl. Berlin, Neufeld & Henius. — Grieb, Englisch-deutsches und deutsch-englisches Wörterbuch. Mit besonderer Rücksicht auf Aussprache und Etymologie neu bearbeitet und vermehrt von Schröer. 11. Aufl. 2 Bde. Stuttgart, Neff, 1907. — Holthausen, Etymologisches Wörterbuch der englischen Sprache. Leipzig, Tauchnitz, 1917. — Hoppe, Englisch-deutsches Supplementlexikon. Berlin, Langenscheidt, 1871. — James, Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache. 44. Aufl. Leipzig, Tauchnitz, 1918. — Klein, Englisch-deutsches und deutsch-englisches Taschenwörterbuch. Mit Bezeichnung der Aussprache in beiden Teilen. Für den Privat-, Kontor- und Schulgebrauch. Berlin, Neufeld & Henius. — Köhler, Fr., Handwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. Gänzlich umgearbeitet und vermehrt von Lambeck. 2 Teile in einem Band. 42. Aufl. Leipzig, Reclam, 1913. — Krebs, Englisch-deutsches Technisches Wörterbuch, enthaltend die wichtigsten Ausdrücke des Maschinenbaus, Schiffbaus und der Elektrotechnik. Berlin und Leipzig, Sammlung Göschen (Nr. 395, 396). — Krummacher, Wörterbuch der englischen und deutschen Umgangssprache mit den gebräuchlichsten technischen Ausdrücken, einer kurzen Grammatik und Gesprächen für den Reiseverkehr. 2 Teile in einem Band. 7. Aufl. Chemnitz, Gronau, 1914. — Lindemann, Taschenwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. 3. Aufl. 2 Teile in einem Band. Berlin, Langenscheidt, 1914. — Loewe, Lexikon der Handelskorrespondenz. Deutsch-Englisch-Französisch. Unter Mitwirkung

von Alcock und Charmillot. 7. Aufl. Berlin. Regenhardt. 1908. — March. A Thesaurus Dictionary of the English Language. Designed to suggest immediately any desired word needed to express exactly a given idea. Philadelphia 1909. — Matthias. Neues ausführliches Taschenwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. Mit besonderer Berücksichtigung aller modernen und technischen Ausdrücke und durchgehender Angabe der Aussprache. 2 Teile in einem Band. 8. Aufl. Berlin. Friedberg & Mode. 1907. — A Modern Dictionary of the English Language. London. Macmillan & Co., London 1910. (IV + 764 S., 1 s. 4 d.) — Muret. Enzyklopädisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache. Mit Angabe der Aussprache nach dem phonetischen System der Methode Toussaint-Langenscheidt. In zwei Ausgaben. Berlin-Schöneberg. Langenscheidt. — Ders., Taschenwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. Mit Angabe der Aussprache nach dem phonetischen System der Methode Toussaint-Langenscheidt. 2 Teile. Berlin-Schöneberg. Langenscheidt. 1907. — Murray. A New English Dictionary on Historical Principles. Founded mainly on the Materials collected by the Philological Society. 1883 ff. Oxford, Clarendon Press. (Bis zum Kriege lagen 9 Bände vor, bis S.) — Roget. Thesaurus of English Words and Phrases. Classified and arranged so as to facilitate the expression of ideas and assist in literary composition. New Edition by J. L. Roget (Sohn des Verf.). London. Longmans. Green & Co. (Zuerst 1852 erschienen.) — Rothwell, Pult-Wörterbuch. Englisch-Deutsch und Deutsch-Englisch. Mit genauer Aussprachebezeichnung. 4. Aufl. Berlin. Langenscheidt. 1907. — Neufelds Taschenwörterbuch. Englisch-Deutsch und Deutsch-Englisch mit Bezeichnung der Aussprache in beiden Teilen. 20. Aufl. 83.—92. Tausend. Berlin. Neufeld & Henius. — Sattler, Deutsch-englisches Sachwörterbuch. Mit besonderer Berücksichtigung der Grammatik, Synonymik und der Realien. Mit Zitaten und einem alphabetischen Verzeichnis der englischen Wörter. Leipzig. Renger. 1904. — Schmidt, Alexander. Shakespeare-Lexikon. A Complete Dictionary of all the English Words, Phrases and Constructions in the Works of the Poet. 2 Bde. 3. Ed. Rev. and enl. by H. Sarrazin. Berlin. Reimer. 1902. — Skeat. An Etymological Dictionary of the English Language. arranged on an historical Basis. 3. Ed. London. Frowde. 1898. — Ders., A Concise Etymological Dictionary of the English Language. New Ed. London. Frowde. 1901. — Thieme-Preusser. Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache. Neue vollständig umgearbeitete und stark vermehrte Auflage bearb. von Wessely. 2 Teile in einem Band. 237.—239. Tausend. Jubiläumsausgabe. Dresden. Jacobi. 1909. — Dies., Handwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. umgearbeitet von Wessely. 2 Teile in einem Band. Hamburg. Haendcke & Lehmkuhl. 1909. (Auszug aus dem vorhergehenden.) — Thieme und Magnusson. Neues praktisches Taschenwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. Gänzlich umgearbeitete, gründlich verbesserte und reichlich vermehrte Stereotypausgabe mit Bezeichnung der englischen Aussprache durch deutsche Buchstaben. Herausgeg. von Wessely. 2 Teile in 14. und 17. Aufl. Dresden. Jacobi. 1909. — Thieme. Neues und vollständiges Handwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. 18. Aufl., vollständig neu bearbeitet von Kellner. Braunschweig. Vieweg. — Thomas und Krüger. Berichtigungen und Ergänzungen zum 2. Teile von Muret-Sanders' Enzyklopädischem Wörterbuch. Dresden und Leipzig. Koch. 1903. — Thornton. An American Glossary. Being an Attempt to illustrate certain Americanisms on historical Principles. 2 vols. Philadelphia. Lippincott Comp., London. Francis & Co., 1912. — de Vere. Americanisms. The English of the New World. London. Trübner. — Webster. New International Dictionary of the English Language. revised and enlarged by Harris London. Bell & Sons. 1911. — Wessely, Schulwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. Hamburg. Haendcke & Lehmkuhl. 1897. Jetzt Dresden. F. Jacobi. — Ders., Pocket Dictionary of the English and French Languages. 35. Ed. Re-written. improved and greatly enlarged by Tolhausen and Payn. in collaboration with Heymann. Leipzig. Tauchnitz. 1914. — Ders., Neues englisch-deutsches und deutsch-englisches Taschenwörterbuch. 33. Aufl. Durchgesehen. verbessert und bedeutend erweitert durch Stoffel und Payn. unter Mithilfe von Berlit. Leipzig. Tauchnitz. 1917. — Whitney, The Century Dictionary. 6 vols. Century Co. New York. 1889–91. — Ziegler & Selz, Englisches Schulwörterbuch. Ein Normalwörterbuch für höhere Lehranstalten. Marburg, Elwert, 1912.

Synonymik. Brandenburg, Commercial Synonyms. Kleine englische Handelssynonymik. Leipzig. Gloeckner. — Haastert, Englische Schul-Synonymik. Leipzig und Bielefeld. Velhagen & Klasing. 1910. — Klöpper. Englische Synonymik. Kleine Ausgabe für höhere Unterrichtsanstalten. 3. Aufl. Rostock. Werther. 1891. Größere Ausgabe für Studierende und Lehrer. Ebenda 1881. — Ders., Englische Synonymik

und Stilistik für höhere Schulen, Studierende und zum Selbststudium. Breslau, Kern, 1907. — KRÜGER, G., Schwierigkeiten der englischen Sprache. Dresden und Leipzig, Koch. 1. Teil: Synonymik und Wortgebrauch. 2. Aufl. 1910. — Ders., Englische Synonymik. Mittlere Ausgabe. Dresden und Leipzig, Koch. 1912. — Ders., Die wichtigsten sinnverwandten Wörter des Englischen. Kleine Ausgabe von „Synonymik und Wortgebrauch". 2. Aufl. Dresden und Leipzig, Koch, 1917. — MEURER, Englische Synonymik für Schulen. Mit Beispielen, etymologischen Angaben und Berücksichtigung des Französischen. Nebst einem englischen, deutschen und französischen Wortregister. 4. Aufl. Leipzig, Bredt, 1906. — SCHMITZ, Englische Synonyma, für die Schulen zusammengestellt. 4. Aufl. Gotha, Perthes, 1914. — SCHULZ, FRITZ, Die für die Schule wichtigen englischen Synonyma. Leipzig und Bielefeld, Velhagen & Klasing.

94. Vokabularien, Phraseologien und Gesprächsbücher.

ACKERMANN, A Practical English Vocabulary. Wortschatz und Realien für die mittleren und oberen Klassen der höheren Schulen. Mit einer Karte von Großbritannien. München und Berlin, Oldenbourg, 1915. — Methode ALVINCY: Modern Life. Deutsch-englisches Gesprächsbuch. English-German Dialogues and Phraseology. Leipzig, O. Holtzes Nachfolger, 1918. — ASHER, Die Fehler der Deutschen beim mündlichen Gebrauch der englischen Sprache. 8. Aufl. Dresden, Ehlermann, 1902. — BAUMANN, Der kleine Toussaint-Langenscheidt. Zur schnellsten Aneignung der englischen Umgangssprache durch Selbstunterricht. Reisesprachführer, Konversationsbuch, Grammatik und Wörterbuch, Gespräche; auch zur Anwendung für Sprechmaschinen. Berlin, Langenscheidt, 1905. — BERLITZ, A Cursory Introduction to English Conversation for Travellers. Berlin, Cronbach, 1913. — BERGMANN, MARTHA, Idioms — Spracheigenheiten, die jeder lernen kann und sollte. Englisch-Deutsch. 2 Teile. 1. Teil (7.—10. Tausend). Leipzig, Hirt & Sohn, 1914. — BRÜCKNER, Life in an English Boarding-School. In 3 Parts. Appendix: Letters. Hilfsbuch zur Erlernung der englischen Sprache. 2. Aufl. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1901. — CARR, Daily Dialogues Descriptive of the Colloquial English spoken by the Educated Classes in England. With a Complete Vocabulary and Numerous Specimen Phrases. Marburg, Elwert, 1913. — CHISINI, A Practical Study of Colloquial English as Spoken by the Educated Classes in London. Berlin W 35, Herbig, 1911. — CLAY and THIERGEN, Across the Channel. Ein Führer durch England und die englische Sprache. Leipzig, Haberland, 1917. — CLEMENT, English and German Conversations. A Series of Dialogues and Idiomatic Phrases. Englisch-deutsche Konversation. Gespräche und idiomatische Redensarten. 5. Aufl. Hamburg. Boysen, 1909. — CONNOR, Deutsch-englisches Konversationsbuch zum Gebrauch für Schulen und auf Reisen nebst einem Reisewörterbuch (Methode Gaspey-Otto-Sauer). 3. Aufl., von Süpfle und Elliott. Heidelberg, Groos, 1913. — CONRAD, England. Materials for Practice in English Conversation for the Use of Schools and Private Students. Mit einer Karte von England, einem Plan von London und mit Composition-Exercises und Abbildungen in besonderem Hefte. 2. Aufl. Stuttgart, Metzler. — CRAYS, Series of Conversational Books for School, House and Travelling. 1. Englische Gespräche für Schule, Haus und Reise. Berlin, Verlagsanstalt, 1910. — CRUMP, English as it is spoken, being a Series of Familiar Dialogues on Various Subjects. 12. Ed. Revised and brought up to date by Fawcett. Deutsche Uebersetzung zum Rückübersetzen ins Englische. 2. Aufl. Heidelberg, Groos, 1914. — VAN DALEN, English Vocabulary. The Pronunciation marked after the method Toussaint-Langenscheidt. 11. Aufl. Berlin, Langenscheidt, 1905. — DELMER, Englische Debattierübungen. Ein Hilfsmittel für englische Konversationskurse. 2. Aufl. Berlin, Weidmann, 1912. — Ders., A Key to Spoken English. 12. ed. Berlin, Weidmann, 1913. — DEUTSCHBEIN, K., Systematische englische Konversationsschule für alle Klassen. Vokabeln und Hilfsbuch für die Lektüre und Vorkommnisse des täglichen Lebens mit besonderer Berücksichtigung englischer Verhältnisse, auf Grund der neuen Lehrpläne und Lehrordnungen (von 1891 und 1902) herausgegeben. Cöthen, Schulze, 1909. — Ders., Stoffe zu englischen Sprechübungen. Cöthen, Schulze, 1898. — DICK, Words to learn. A Selection of Words from Twelve Chapters from Standard Authors. Frankfurt a. M., Diesterweg, 1912. — DUNSTAN, Englische Konversation für höhere Klassen. Leitfaden für den Unterricht im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der englischen Sprache. Hannover und Berlin, Meyer, 1910. — EDWARD, Colloquial English. Dialogues on Everyday Life. Revised and enlarged by E. Hofmann. 2. Aufl. Leipzig, Reisland, 1917. — EISFELDT, Do you speak English? oder der beredte Engländer. Ein praktischer Führer mit Aussprachebezeichnung durch die englische Umgangssprache, nebst Wörterverzeichnis, Grammatik des Wichtigsten und Konversation. (Praktische Sprachführer der Neuzeit in Miniatur-Ausgaben.) Stuttgart, Mähler (1918). — ELLINGER

and BUTLER, Stepping-stones to English Conversation. A Manual supplying the Means of acquiring an Adequate Mastering of the Spoken Language in all Departments of Daily Life for the Senior Forms of Secondary Schools. Vienna, Tempsky. 1914. — FLAXMANN, Handbuch der englischen Umgangssprache für Deutsche und Engländer. Neu bearbeitet von Wagner. 13. Aufl. Berlin-Schöneberg, Langenscheidt, 1907. — FRANZ, First English Vocabulary. Kleines Vokabelbuch und erste Anleitung zum Englischsprechen. 17. Aufl. Berlin, Herbig, 1911. — FRASER, The Four Seasons. Ein Uebungs- und Hilfsbuch für den Unterricht in der englischen Sprache unter Zugrundelegung der Hölzelschen Jahreszeitenbilder und des Textes der Violetschen Sprechmaschinenplatten. Stuttgart, Violet, 1912. — GIBSON, Handbook for Literary and Debating Societies, including 100 Examples of Questions for Debate with summarized Arguments on both sides. London, Hodder, 1905. — GÖRLICH, Vokabular zu den Hölzelschen Jahreszeitenbildern. Englisch. 4. Aufl. Leipzig, Renger, 1912. — GOUIN, Langage objectif. 2 Séries. Paris, Fischbacher, 1896. — HARNISCH und ROBERTSON, Methodische englische Sprachschule. Englische Texte, systematisches Wörterverzeichnis, Phraseologie. 1. Teil. 3. Aufl. Leipzig, Reisland, 1909. — HARNISCH und PICKERING, Views of English National Life. Für die Oberstufe der Vollanstalten und zum Selbststudium. Leipzig, Reisland, 1909. (II. Teil der Methodischen englischen Sprachschule von Harnisch.) — HAUSKNECHT, Englisch-deutsches Gesprächsbuch. Leipzig, Göschen, 1909. (Sammlung Göschen Nr. 424.) — HEINE, Einführung in die englische Konversation auf Grund der Anschauung nach den Bildertafeln von Hölzel. Mit einer kurz gefaßten Grammatik als Anhang. Für die Hand der Schüler bearbeitet. 6. Aufl. Hannover, Meyer, 1913. — HERMANN, LUCIE, Talks about English Life. Ein Hilfsmittel zur Erlernung der englischen Umgangssprache. Für höhere Lehranstalten, Fortbildungsantalten, Pensionate, sowie zum Selbststudium. 4. Aufl. Cöthen, Schulze, 1910. — HEYNE, PAUL, Englisches Englisch. Ueber den treffend richtigen, formvollendeten Ausdruck in der englischen Sprache und über den amerikanischen Sprachgebrauch. Freiburg i. B., J. Bielefeld, 1909. — HÖTT, Englische Serien. 2 Teile. Hamburg, Meißner. — HOLZER, A Manual of School-Conversation. A Collection of Terms and Phrases used in Teaching English. Berlin, Gaertner, 1902. — JAMES, English Spoken. Berlin, Benge, 1890. — JUPP, Conversational English. A Practical Manual for Intermediate Classes. München, Sprachverein, 1911. — v. KAMEKE, HELENE, The Girls' Book of Dialogues for the Use of Classes and for Private Use both for German and English Pupils. With Notes and Headings of Letters. 5. Edition. Dresden, A. Huhle, 1908. — KIRKPATRICK, Handbook of Idiomatic English as now written and spoken, containing Idioms, Phrases and Locutions. Heidelberg, Winter, 1912. — KNIGHT, The New London Echo. Eine Sammlung englischer Redensarten in zusammenhängenden Unterhaltungen. 14. Aufl. Weimar, Böhlau, 1907. — KNOCKE and CODD, Guide to English Conversation and Correspondence. 4. Ed. Hannover und Berlin, Meyer, 1914. — KRÖHER, Amusing Studies in English. Puzzles and Games collected and arranged. Stuttgart, Violet (1910). — KRON, The Little Londoner. A Concise Account of the Life and Ways of the English with Special Reference to London. Supplying the Means of acquiring an Adequate Command of the Spoken Language in all Departments of Daily Life. 14. Ed. With a Map of London. Freiburg i. Br., J. Bielefeld, 1914. — Ders., The Little Seaman. A Concise Account of Naval Organisation and Service with Special Reference to the British Royal Navy. Supplying the Means of acquiring an Adequate Command of Current English Sea Terms. 2. Ed. Bielefeld, Velhagen & Klasing, 1909. — Ders., English Daily Life. A Manual for Reading and Conversation based upon the Life and Ways of the English, with Special Reference to London. Supplying the Means of acquiring an Adequate Command of the Spoken Language in all Departments of Daily Life. 5. Edition. With a Map of London. Freiburg i. Br., J. Bielefeld. — Ders., A Vocabulary with Explanations in Simple English, of Words in the Text of „The Little Londoner" and „English Daily Life". Karlsruhe, J. Bielefeld. — Ders., Stoffe zu englischen Sprechübungen über die Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens. 4. Aufl. Karlsruhe, J. Bielefeld, 1911. — Ders., Hints for Conversation based an the Text of „the Little Londoner" and „English Daily Life". Karlsruhe, J. Bielefeld — KRÜGER, Systematical English-German Vocabulary. Nach Stoffen geordnet mit ausführlichem Register. Dresden und Leipzig, Koch, 1905. — Ders., Des Engländers gebräuchlichster Wortschatz. (Kleine Ausgabe des Systematical English-German Vocabulary.) 3. Aufl. Dresden, Koch, 1918. — KRÜGER and ALPHONSO SMITH, An English-German Conversation Book. Dresden und Leipzig, Koch, 1903. — LABHARD, Englisch für Jedermann. Praktische und grundlegende Elemente der englischen Umgangssprache des Alltags. Mit genauer Angabe der Aussprache. Zürich, Aschmann & Scheller (1913). —

Lindenstead, First Steps in English Conversation. Based on the Intuitive Method and Descriptive of Daily Occurences of the Life of an English School Boy. Bielefeld, Velhagen & Klasing, 1904. — Löwe, Deutsch-englische Phraseologie in systematischer Ordnung nebst einem Systematical Vocabulary. Ein Seitenstück zur deutsch-französischen Phraseologie von Schmitz. 10. Aufl. Berlin-Schöneberg, Langenscheidt, 1913. — Löwe und Meienreis, Gut Englisch. Redewendungen und Gesprächsstoffe. Berlin, Regenhardt, 1908. — Matthias, Handbuch der englischen Umgangssprache. Praktische Anleitung, sich im Englischen richtig und geläufig auszudrücken. Enthaltend Grammatik, Gespräche und Wörterbuch nebst durchgehender Angabe der Aussprache. Zugleich ein Vademecum für Reisende. 14. Aufl. Berlin, Friedberg & Mode, 1911. — Matthias, A., Der perfekte Engländer oder praktischer Unterricht in der englischen Umgangssprache für jedermann, auch ohne Vorkenntnis des Englischen. Mit durchgehender Angabe der Aussprache. 14. Aufl. Berlin, Friedberg & Mode. — Maurice, English Business Dialogues with Notes on Construction and Style. Breslau, Kern, 1912. — Menges, Materialien für englische Vorträge und Sprechübungen nebst Dispositionsschemen und einer kurzen Phraseologie und Synonymik. Halle, Gesenius, 1910. — Ders., The World War. Der Weltkrieg. Tatsachen, Sätze, Wendungen und Wörter nebst Aufgaben für Aufsätze und Vorträge für den Gebrauch in Schule und Haus. Halle, Gesenius, 1915—16. — Meuser, Sachlich geordnetes englisches Vokabularium mit besonderer Berücksichtigung der Konversation nebst Phraseologie und Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens. Anleitung zum Englischsprechen. Nach den Forderungen der neuen Lehrpläne für höhere Lehranstalten bearbeitet. 3. Aufl. Herbig. — Montgomery, Do you speak Englisch? Handbuch der englischen Umgangssprache. 18. Aufl. Dresden, Koch, 1914. — Nieland und Jansen, Wortschatz für englische Sprechübungen. Leipzig und Bielefeld, Velhagen & Klasing, 1914. — v. Obstfelder, English Vocabulary for the Use of Schools. 2. Aufl. Halle, Gesenius, 1909. — Otto, Neues englisch-deutsches Gesprächsbuch. Zum Schul- und Privatgebrauch bearbeitet. 14. Aufl. Stuttgart, Metzler, 1913. — Pitcairn und Bennegger, Conversational Book about the Pictures of Hölzel. 9 Hefte. Wien, Hölzel, 1903. — Ploetz, English Vocabulary. Methodische Anleitung zum Englischsprechen. 6. Aufl. Berlin, Herbig, 1912. — Ders., The Traveller's Companion. Sprachführer für Deutsche in England. Praktisches Handbuch der englischen Umgangssprache nebst einer kurzgefaßten Grammatik ohne Regeln. 8. Aufl. Berlin, Herbig, 1907. — Rentsch, Talks about English Life. 6. Aufl. Cöthen, Schulze, 1914. — Ross, Annie H., Stoffe zu englischen Sprechübungen über Dinge des alltäglichen Lebens. Halle, Gesenius, 1914. — Rothwell, Neue englische und deutsche Gespräche mit beigefügter Aussprache. 29. Tausend. München, Mühlthaler, 1904. — Rückoldt, Englische Schulredensarten für den Sprachunterricht. 2. Aufl. Leipzig, Roßberg, 1909. — Runge, Englische Gespräche oder englische Konversationsschule. 3. Aufl. Heidelberg, Groos, 1911. — Russell, English taught by an Englishman. 2 Teile. Freiburg i. Br., J. Bielefeld. — Schlessing, Neues Handbuch der englischen Konversationsschule. 4. Aufl. Leipzig, Tauchnitz, 1907. — Schmelcher, English Life for German Girls. An Introduction to the Life and Ways of the English. Corrected and revised by Guest. With an introductory Word by W. H. Wells. München, Schnell, 1912. — Schmidt, H., und Smith, Englische Unterrichtssprache. Ein Hilfsbuch für höhere Unterrichtsanstalten. 2. Aufl. Dresden, Koch, 1916. — Schwabhäuser, Sprichwörterschatz in vier Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch). Heidelberg, Groos, 1915. — Schweigel, English Spoken oder der englisch sprechende Geschäftsmann. Ein Konversationsbuch zum Gebrauch in kaufmännischen Schulen, beim Privat- und Selbstunterricht sowie im praktischen Geschäftsleben. Mit Angabe der Aussprache und ausführlichen Warenverzeichnissen. Freiburg i. Br., J. Bielefeld, 1902. — Ders., Der deutsche Kaufmann in England. Ergänzung zu English Spoken oder der englisch sprechende Geschäftsmann. Freiburg i. Br., J. Bielefeld, 1903. — Shindler, Echo of Spoken English. Marburg, Elwert. 1. Part: Children's Talk. Phonetic Transcription by Herb. Smith, 1908. Mit deutscher Uebersetzung von Lina Viëtor. 5. Aufl. 1903. 2. Part: Glimpses of London. Mit Wörterbuch von Fritzsche. 4. Aufl. 1901. — Stier, Englisch-deutsches Vokabular für die höheren Lehranstalten. Nach den neuen Lehrplänen von 1901 bearbeitet. 2. Aufl. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1913. — Ders., Little English Talks. Ein Hilfsmittel zur Erlernung der englischen Umgangssprache. Für höhere Knaben- und Mädchenschulen. 7. Aufl. Cöthen, Schulze, 1916. Hierzu Sprachlehrplatten bei Violet, Stuttgart. — Tisken, Methodisch geordnete Stoffe zu Sprechübungen im Englischen an den Hölzelschen Wandbildern Winter, Sommer, Frühling, Herbst. Für die Hand der Schüler. Leipzig und Bielefeld, Velhagen & Klasing, 1914. — Towers-Clark, Uebungen für die englische Kon-

versationsstunde, nach Hölzels Bildertafeln bearbeitet. Lessons in English Conversations after Holzels Pictures. Gießen. Roth. (Einzeln zu beziehen.) — True und Jespersen, Spoken English. Everyday Talk with Phonetic Transcription. 8. Aufl. 1913. (Englische Uebersetzung und Bearbeitung von Franke. Phrases de tous les jours.) Dazu: Ergänzungsheft von Jespersen. 3. Aufl. Leipzig. Reisland. — Waddy, The English Echo. Unterhaltungen über alle Gebiete des modernen Lebens in englischer Sprache. 26. Aufl. Neubearbeitet von Limschou. Mit einem englisch-deutschen Wörterbuch. Stuttgart. Violet, 1912. — Wilke, Anschauungsunterricht im Englischen. Mit Benützung von Hölzels Bildern. 2. Aufl. Leipzig. Gerhard. 1898. — Witzel-Gough, Alles lebendige Uebung. Lehrbuch der englischen Umgangssprache. Leipzig und Dresden. Koch. 1910. Mit einem Anhang: Praktische Einführung in die englische Sprache. 1913. Schlüssel dazu 1913.

95. Grammatische Lehrbücher.

a) In deutscher Sprache. Aschauer, Neuer Lehrgang der englischen Sprache für Mittelschulen und verwandte Lehranstalten. 3 Teile. Wien. Pichlers Witwe und Sohn. 1917. — Bandow, Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Unterrichtsanstalten. 3 Teile. Elberfeld. Baedeker. 1910. — Ders., Lehrbuch der englischen Sprache für kaufmännische und gewerbliche Fortbildungsschulen. Handels- und Gewerbeschulen. Materialien für den 1. Jahreskursus. 5. Aufl. Elberfeld. Martini & Grüttefien. 1913. — Barnstorff, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. 13. Aufl. Flensburg. Westphalen. 1914. Schlüssel dazu. — Ders., Kurzgefaßte Schulgrammatik der englischen Sprache. 4. Aufl. Flensburg. Westphalen. 1910. — Ders., Lehrbuch der englischen Sprache für Mittelschulen und verwandte Anstalten. Ausgabe B in 3 Bänden. Flensburg. Westphalen. 1912–13. (Für voll ausgebaute Schulen, die Englisch als erste Fremdsprache lehren.) Schlüssel dazu. — Bauch, Englische Satzlehre in Beispielen. Übungssätze und Hauptregeln. Cöthen. Schulze. 1913. — Becker, Kurzgefaßte englische Grammatik. Leipzig und Berlin. Teubner. 1915. — Ders., Englische Grammatik für die Oberstufe. Leipzig und Berlin. Teubner. 1915. — Bergmann, Leitfaden für den englischen Anfangsunterricht. 2. Aufl. Bremerhaven. v. Vangerow. 1903. — Ders., Leitfaden für den englischen Anfangsunterricht. Bremerhaven. v. Vangerow. 1906. — Bierbaum, Lehrbuch der englischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode. Neue Bearbeitung. 2 Teile. Leipzig. Roßberg. — Ders., Systematische Wiederholungs- und Ergänzungsgrammatik der englischen Sprache. Leipzig. Roßberg. 1906. — Boensel, Lehrbuch für den englischen Unterricht und Formenlehre. Leipzig. Reisland. 1909. — Boerner, Neusprachliches Unterrichtswerk mit besonderer Berücksichtigung der Übungen im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch der Sprache. Englisch bearbeitet von Boerner, Thiergen und andern. In verschiedenen Ausgaben. Leipzig. Teubner. Dazu Sprechplatten (Doegen-Odeon-Sprechapparat bei Teubner-Leipzig und Violet-Stuttgart). — Ders., Elementarbuch der englischen Sprache. Mit Genehmigung der Generalinspektion des Militarerziehungs- und Bildungswesens (für das Kadettenkorps) bearbeitet von Thiergen. In Tasche: Englisch-deutsches und deutsch-englisches Worterbuch. 2. Aufl. 1907. — Brandeis und Reitterer, Lehrgang der englischen Sprache für österreichische Realgymnasien. 6 Teile. Wien und Leipzig. Deuticke. 1917. Hierzu Sprachlehrplatten bei Violet. Stuttgart. — Dies., Lehrbuch der englischen Sprache für Realschulen. 4 Teile. Wien und Leipzig. Deuticke. — Brandenburg und Dunker, The English Clerk. 2 Teile. 8. Aufl. Berlin. Mittler & Sohn. 1912. — Brinkmann, Syntax des Franzosischen und Englischen in vergleichender Darstellung. 2 Bande. Braunschweig. Vieweg. 1906. — Bube, Johanna, Elementarbuch der englischen Sprache für deutsche Schulen. 5. Aufl. Stuttgart. Bonz & Co., 1912 (Schlüssel dazu. 1907). — Dies., Schulgrammatik der englischen Sprache fur die Oberklassen hoherer Lehranstalten. 2. Aufl. Stuttgart. Bonz & Co., 1910. — Budde, Erich Hugo, Versuch einer begrundenden Darstellung der englischen Schulgrammatik. Beilage zum 3. Jahresbericht der Konigin Luise-Stiftung in Posen. 1912. — Büttner, Rosalie, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache in Anlehnung an die direkte Methode. 3 Teile. Leipzig. Roder & Schunke. 1908–09. — Dies., Der englische Unterricht im Sinne moderner Bestrebungen auf Grund des Lese- und Lehrbuchs der englischen Sprache von R. Buttner. Nach einem im Verein für fremdsprachlichen Unterricht in Dresden und einem im Leipziger Lehrerinnenverein gehaltenen Vortrag. Leipzig. Roder & Schunke. Roßbergsche Buchhandlung. 1911. — Butler, The English Language. Practical Lessons in Spoken and Written English. Vienna. Graeser & Co., 1910. — Camill, Method for teaching Languages practically. English Part. First Book. Berlin. Bell & Pickhardt. 1912. — Carstens, Repetitorium der englischen Grammatik. Hamburg. Meißner. 1906. — Cuthe, unter

Mitwirkung von Ellmer, Hinstorff, Kraemer. Lehrbuch der englischen Sprache. Frankfurt a. M., Diesterweg. Hierzu Sprachlehrplatten bei Violet, Stuttgart. — Cliffe und A. Schmitz, Lehrbuch der englischen Sprache für Mittelschulen und verwandte Anstalten. Nach den Bestimmungen über die Neuordnung des Mittelschulwesens in Preußen vom 3. Februar 1910. Frankfurt a. M., Diesterweg, 1910. — Collins, Lehrbuch der englischen Sprache für den Schul- und Privatunterricht. Eine neue und praktische Methode in anregender Gesprächs- und Briefform unter beständiger Erläuterung der Sprachlehre. 9. Aufl. Stuttgart, Bonz & Co., 1917. — Conrad, Syntax der englischen Sprache für Schulen. Berlin, Mittler & Sohn, 1904. — Dammholz, Englisches Lehr- und Lesebuch für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. 2 Teile. Hannover, Meyer. — Deutschbein, K., Praktischer Lehrgang der englischen Sprache mit genügender Berücksichtigung der Aussprache. In verschiedenen Ausgaben. Cöthen, Schulze. Hierzu Ergänzungshefte, enthaltend Einzelsätze und zusammenhängende Übungsstücke. 2 Hefte. — Ders., Kurzgefaßte englische Grammatik und Übungsstücke für reifere Schüler, insbesondere für die Oberklassen der Gymnasien. In verschiedenen Ausgaben. Cöthen, Schulze. — Ders., Systematische Zusammenstellung der Formenlehre und der wichtigsten syntaktischen Regeln der englischen Grammatik. 2. Aufl. Cöthen, Schulze, 1905. — Ders., Shakespeare-Grammatik für Deutsche oder Übersicht über die grammatischen Abweichungen vom heutigen Sprachgebrauche bei Shakespeare. 2. Aufl. Cöthen, Schulze, 1897. — Deutschbein, M., System der neuenglischen Syntax. Cöthen, Schulze, 1917. — Deutschbein, K. und Willenberg, Leitfaden für den englischen Unterricht im Anschluß an die neueren Lehrpläne. In verschiedenen Ausgaben. Cöthen, Schulze. — Deutschbein, M. und Maennel, Englisches Lehr- und Lesebuch für Mittelschulen. Cöthen, Schulze, 1912/13. — Dick, Englische Satzlehre zusammengestellt auf Grund von Beispielen aus dem englischen Lesebuch Twelve Chapters etc. 2 Teile. Frankfurt a. M., Diesterweg, 1912. — Ders., A New English Course. Frankfurt a. M., Diesterweg, 1912. — Dickhuth, Übungsstoff und Grammatik für den englischen Anfangsunterricht. 2 Teile. Osnabrück, Rockhorst, 1916. — Dinkler, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache für Mittelschulen. 3. Aufl. Leipzig und Berlin, Teubner, 1917. — Ders., Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Einbänd. Ausgabe. Unter Mitarbeit von Börger und Gutzeit. 4. Aufl. Leipzig, Teubner, 1916. — Dinkler und Anna Mittelbach, Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Mädchenschulen auf Grund der neuen Lehrpläne. 3 Teile. Leipzig und Berlin, Teubner. Grammatik zum 3. Teile des Lesebuchs. 3. Aufl. 1917. — Dinkler, Anna Mittelbach und Zeiger, Lehrbuch der englischen Sprache für Lyzeen und Oberlyzeen auf Grund der neuen Lehrpläne. 2 Teile. Leipzig und Berlin, Teubner. 1917/18. — Dubislav und Boek, Elementarbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. In verschiedenen Ausgaben. Berlin, Weidmann. — Dies., Schulgrammatik der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. 25. Aufl. Berlin, Weidmann, 1918. — Dies., Kurzgefaßtes Lehr- und Übungsbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. In verschiedenen Ausgaben. Berlin, Weidmann. — Dies., Methodischer Lehrgang der englischen Sprache für höhere Lehranstalten unter besonderer Berücksichtigung der Mädchenschule. 2 Teile. Berlin, Weidmann. — Dies., Methodischer Lehrgang der englischen Sprache für Mädchen- und Mittelschulen. 3 Teile. Berlin, Weidmann. — Sprachlehrplatten zu den englischen Lehrbüchern von Dubislav und Boek bei Violet, Stuttgart. — Dubislav und Gruber, Methodischer Lehrgang der englischen Sprache für höhere Mädchenschulen, Lyzeen (Frauenschulen und höhere Lehrerinnenseminare) und Studienanstalten. Nach den neuen Lehrplänen bearbeitet. 4 Teile. Berlin, Weidmann. — Dies., Methodischer Lehrgang der englischen Sprache für Mittelschulen. 1. Teil. Berlin, Weidmann. 1. Elementarbuch der englischen Sprache für Mädchen-Mittelschulen. 2. Aufl. 1918. — Düring, Practical Commercial English. 1. Teil: Lehrbuch der englischen Sprache. 2. Aufl. Berlin, Mittler & Sohn, 1918. — Egli, Picture-Gallery for teaching Languages. Pt. I. Words. II. Sentences. III. Compositions. Commentary to Pt. III: How to teach English Conversation and Composition. Zürich, Orell Füssli (o. J.). — Eickhoff, Englisches Elementarbuch für Mittelschulen nach den Bestimmungen vom 3. Februar 1910. 2. Aufl. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1913. Hierzu Sprachlehrplatten bei Violet, Stuttgart. — Ders., Englisches Lehrbuch für Mittelschulen. Leipzig und Bielefeld, Velhagen & Klasing, 1912. (Schlüssel hierzu und zum Englischen Elementarbuche.) — Ders., Englische Grammatik für Mittelschulen. Leipzig und Bielefeld, Velhagen & Klasing, 1913. — Eickhoff und Kühn, Englisches Lehrbuch für Mädchen-Mittelschulen. Leipzig und Bielefeld, Velhagen & Klasing, 1913. — Ekwall, Neuenglische Laut- und Formenlehre. Leipzig und Berlin, Sammlung

Göschen. Nr. 735. 1914. — ELLINGER und BUTLER, Lehrbuch der englischen Sprache. In verschiedenen Ausgaben. Wien. Tempsky. Hierzu Sprachlehrplatten bei Violet, Stuttgart. — Dies., Lehrbuch der englischen Sprache. Ausgabe für höhere Handelsschulen in 4 Teilen. Leipzig. Freytag. 1910—12. — ELLMER, HINSTORFF, KRAEMER und SANDER, Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Mädchenschulen, Lyzeen und Studienanstalten. Frankfurt a. M., Diesterweg. 1917 ff. 3 Teile. (Elementarbuch 9. Aufl. 1918. Übungsbuch I. 7. Aufl. 1918.) — ELLMER und SANDER, Lehrbuch der englischen Sprache. Übungsbuch. 2. Aufl. Frankfurt a. M.. Diesterweg. 1918. — FEHSE, Englisches Lehrbuch. 2 Teile. Leipzig. Renger. — FELLER, Gut Englisch durch Selbstunterricht. Praktische Anleitung, um Englisch in wenigen Tagen richtig und gewandt sprechen und schreiben zu können. 12. Aufl. Berlin. Euler. 1914. — FÖLSING-KOCH, Lehrbuch der englischen Sprache. neu bearbeitet von John Koch. In verschiedenen Ausgaben. Hamburg. Grand. — FRANZ, Shakespeare-Grammatik. 2. Aufl. Heidelberg. Winter, 1909. — GASPEY, Englische Konversationsgrammatik zum Schul- und Privatunterricht. (Methode Gaspey-Otto-Sauer.) Neu bearbeitet von Runge. 26. Aufl. Heidelberg, Groos. (Hierzu Schlüssel von Runge.) — GESENIUS, Lehrbücher der englischen Sprache, völlig neu bearbeitet von E. Regel. In verschiedenen Ausgaben. Halle, Gesenius. — Ders., Lehrbuch der englischen Sprache, neu durchgesehen von Kriete. Halle, Gesenius. — GLAUNING, Lehrbuch der englischen Sprache. Grammatik und Übungsbuch. 6. Aufl. München, Beck, 1902. — GÖRLICH, Methodisches Lehr- und Übungsbuch der englischen Sprache. 4. Aufl. Paderborn, Schöningh. 1908. Grammatik der englischen Sprache. 3. Aufl. Ebenda 1907. — GÖTHEL, Lehrbuch der englischen Sprache auf Grund der Anschauung für mittlere und höhere Volksschulen. 2 Stufen. Leipzig. Quelle & Meyer. 1909. — GOLDSCHMIDT, THORA, Bildertafeln für den Unterricht im Englischen. 31 Anschauungsbilder mit erläuterndem Text, Übungsbeispielen und systematisch geordnetem Wörterverzeichnis. 6. Aufl. Leipzig. Hirt. 1918. — GRAEFENBERG, Elementarbuch der englischen Sprache für Handels- und kaufmännische Fortbildungsschulen unter Mitwirkung von A. Cliffe. 11. Aufl. Chemnitz, Gronau. 1916. — GRÜNEWALD, The Robinson Reader. Lehrgang der englischen Sprache im Anschluß an Defoe's Robinson Crusoe. Braunschweig, Westermann. 1914. — GSCHWIND, Englische Sprachlehre. Ausgabe A: für Sekundarschulen. St. Gallen. Fehr. 1913. — HABERLANDS Unterrichtsbriefe für das Selbststudium lebender Fremdsprachen mit der Aussprachebezeichnung des Weltlautschriftvereins (Association phonétique internationale). Englisch im Anschluß an Lesestücke und Gespräche, die zur Kenntnis von Land und Leuten führen, unter Mitwirkung von Clay herausgegeben von Thiergen. 40 Briefe in 2 Kursen. Leipzig. Haberland. 1905—08. — HÄHNEL, FRANZISKUS, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache nebst Materialien für Konversation und Korrespondenz zum Gebrauche an technischen Lehranstalten (Schulen für Seemaschinisten, Maschinen- und Schiffbauer, Elektrotechniker usw.) und technischen Bureaus. Mit Anleitung zum Selbststudium und zur Einführung in die Lektüre englischer technischer Zeitschriften. Unter Mitwirkung von Fachleuten bearbeitet. 6. Aufl. Bremen, G. Winter. 1910. — HAEUSSER-KRON, Methode Häusser. Selbstunterrichtsbriefe zur Erlernung der englischen Sprache, verfaßt unter Mitwirkung von Darling. 7. Aufl. 27 Briefe. Freiburg i. Br., J. Bielefeld. 1911. — HALL, Lehrbuch der englischen Sprache für Mädchenschulen und den Privatunterricht. 2 Teile. Heidelberg. Winter. 1910. — HAMBURGER, SOPHIE, English Lessons after S. Alge's Method for the first Instruction in Foreign Languages with Ed. Holzel's Pictures. 12. Edition. St. Gallen. Fehr. 1918. Leipzig. Brandstetter. — Dies., New English Lessons for foreign Students according to the Alge Method. Leipzig. Brandstetter. 1917. — HAMILTON, The Practical Englishman. Lehrbuch für öffentliche Lehranstalten und für den Privatunterricht. 2. Aufl. Berlin, Weidmann. 1911. — HAUSKNECHT, The English Student. Lehrbuch zur Einführung in die englische Sprache und Landeskunde. 16. Aufl. Leipzig. Gideon Karl Sarasin. 1917. — Ders., The English Scholar. Special Edition of the English Student for Beginners in the Higher Forms. Lehrbuch zur Einführung in die englische Sprache, Landeskunde und Geisteswelt für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Unter Mitwirkung von Alfred Rohs. 4. Aufl. Leipzig. Sarasin. 1914. — HAUSMANN, Lehrbuch der englischen Sprache für zweiklassige Handels- und Gewerbeschulen. Wien. Holder. 1908. — HEINE und DUNSTAN, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache für Mittelschulen. In zwei Teilen. Hannover und Berlin. Meyer. — HELL, Lehrbuch der englischen Sprache für Mädchenschulen und den Privatunterricht. Heidelberg. Winter. 1910. — HENNE, Englisches Englisch. Über den treffenden, formvollendeten Ausdruck in der englischen Sprache und über den amerikanischen Sprachgebrauch. Karlsruhe. J. Biele-

feld, 1909. — Höft, Englische Serien. Englischer Sprachstoff nach den Grundsätzen Fr. Gouins. 2 Teile. Hamburg, Meißner, 1902. — Hoffmann, E., Kurzes, einfaches Lehrbuch der englischen Sprache. 2 Teile. Leipzig, Reisland, 1909. — Hofmann, E., und Sherratt, Englisches Unterrichtswerk zum Gebrauch an deutschen Lehranstalten. Teil 1: Unterstufe. Leipzig, Reisland, 1914. — Hoppe, Lehrbuch der englischen Sprache für Schulen (nicht für den Selbstunterricht). Mit besonderer Berücksichtigung der Aussprache und ihrer Angabe nach dem phonetischen System der Methode Toussaint-Langenscheidt. 6. Aufl. Berlin, Langenscheidt, 1907. — Horn, Historische neuenglische Grammatik. Straßburg, Trübner, 1908. — Kaluza, Historische Grammatik der englischen Sprache. 2 Teile. Berlin, Felber, 1901. — Kellner, L., Lehrbuch der englischen Sprache für Mädchenlyzeen. 2. Aufl. Berlin, Springer, und Wien, Gerold, 1910. — Kleinschmidt, Kurzgefaßte Grammatik der englischen Sprache. Berlin und Leipzig, Teubner, 1907. — Ders., Wissenschaftlicher Lehrgang der englischen Sprache. Hannover, Jänecke, 1910. Dazu besonderes Vorwort und Einleitung für Lehrer und Autodidakten. — Klipstein, Vergleichende Syntax des Deutschen, Französischen und Englischen. Ein neuer Weg zur Beherrschung der Grammatik. Hannover, Hahn, 1913. — Knittel, Little by Little. First English Lesson-Book for Children from five to ten Years of Age. An Adaptation of Herding's „Petit à Petit“. With 206 Illustrations. 10. Ed. Leipzig, Hirt & Co., 1918. — Koch, John, Praktisches Lehrbuch zur Erlernung der englischen Sprache. Elementarbuch für Fortbildungs- und Fachschulen wie zum Selbststudium. 2 Teile. Chemnitz, Gronau, 1914. — Ders., Schulgrammatik der englischen Sprache, nebst einer Synonymik und Übungsstücken. 3. Aufl. Hamburg, Grand, 1910. — Ders., Wissenschaftliche Grammatik der englischen Sprache besonders für die Oberklassen höherer Lehranstalten und zur Einführung in das Universitätsstudium. Nach der 17. Auflage von Foelsings Lehrbuch für den wissenschaftlichen Unterricht neu bearbeitet. Berlin, Goldschmidt, 1889. — Köcher und Runge, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Leipzig, Teubner, 1902. — Kron, Englische Taschengrammatik des Nötigsten. Freiburg i. Br., J. Bielefeld. — Krüger, R., und Trettin, Lehrbuch der englischen Sprache. Nach praktischen Grundsätzen bearbeitet für Fortbildungs-, Handels- und Mittelschulen. Leipzig, Teubner, 1901. — Krüger, R., und G. Schmidt, Lehrbuch der englischen Sprache. Nach praktischen Grundsätzen bearbeitet für Fortbildungs- und Handelsschulen. Neubearbeitung des Lehrbuchs der englischen Sprache von R. Krüger und A. Trettin. 2 Teile. Leipzig und Berlin, Teubner, 1915/16. — Krüger, G. und Wright, Englisches Unterrichtswerk für höhere Schulen. 5 Teile. Leipzig, Freytag, 1908 ff. — G. Krüger, Schwierigkeiten des Englischen. 4 Teile. Dresden, Koch. — Krüger, G., und Smith, An English-German Conversation-Book. Dresden und Leipzig, Koch. — Labhard, Englisch für Jedermann. Praktische und grundlegende Elemente der englischen Umgangssprache des Alltags. Mit genauer Angabe der Aussprache. Zürich, Aschmann & Scheller (1913). — Lehmann, E., Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Nach der Anschauungsmethode mit Bildern. Nebst einem grammatischen und poetischen Anhang. 6. Aufl. Mannheim, Bensheimer, 1902. — Lincke, Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. 2 Teile. Frankfurt a. M., Diesterweg, 1919. — Lincke-Cliffe, Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. Frankfurt a. M., Diesterweg, 1912. Hierzu Sprachlehrplatten bei Violet, Stuttgart. — Dies., Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. Ausgabe für bayerische Schulen bearbeitet von Türkheim. Frankfurt a. M., Diesterweg. — Löwe, Unterrichtsbriefe zur schnellen und leichten Erlernung fremder Sprachen nach neuer, natürlicher Methode. Englisch. Unter Mitwirkung von Alcock herausgegeben. 9. Aufl. Berlin, Jacobsthal & Co., 1911. — Luick, Historische Grammatik der englischen Sprache. 1. Bd. Einleitung. Lautgeschichte. Leipzig, Tauchnitz, 1911. — Lüttge, Englisches Lehr- und Übungsbuch für die oberen Klassen. Braunschweig, Schwetschke & Sohn. — Maetzner, Englische Grammatik. 3 Teile. Berlin, Weidmann 1880 ff. — Manger, Englisches Lehr- u. Übungsbuch. Bamberg, Buchner, 1910. — Marseille u. Schmidt, O. F., Engl. Elementarbuch. Marburg, Elwert, 1914. — Dies., Englische Grammatik. 2. Aufl. Marburg, Elwert, 1913. — Matthias, Der kleine Engländer oder die Kunst, die englische Sprache in kurzer Zeit verstehen, lesen, schreiben und sprechen zu lernen. Mit durchgehender Angabe der Aussprache. Berlin, Friedberg & Mode. — Ders., Handbuch der englischen Umgangssprache. Grammatik, Gespräche und Wörterbuch. 14. Aufl. Berlin, Friedberg & Mode, 1911. — Meier, Konrad, und Assmann, Hilfsbücher für den Unterricht in der englischen Sprache. Leipzig, Seele & Co., 1899 ff. — Menges, Lehr- und Wiederholungsbuch der engl. Sprache mit zahlreichen Übungssätzen nebst Übersetzung, einer kurzen Literaturgeschichte und Verslehre. Halle, Gesenius, 1913. — Metoula (— Methode Toussaint-

Langenscheidt). Eine verkürzte Methode Toussaint-Langenscheidt. Sprachführer für Englisch und für Amerikanisch. Berlin, Langenscheidt, 1912 und 1913. — Metcalfe, Constance, English made Easy. Eine neue Methode, Englisch lesen, sprechen und schreiben zu lernen. Besonders geeignet für Privat- und Pensionatsunterricht. 3. Aufl. Dresden, Huhle, 1913. — Nader, Lehrbuch der englischen Sprache. 2 Teile. Wien, Hölder, 1902 ff. — Nader und Würzner, Lehrbuch der engl. Sprache. 2 Teile. Wien, Hölder, 1902. Dazu Sprachlehrplatten bei Violet, Stuttgart. — Dies., Lehrbuch der englischen Sprache für Lyzeen und andere höhere Mädchenschulen. 1. Teil. Elementarbuch. 3. Aufl. Wien, Hölder, 1912. — Neufelds Sprachführer. Englisch. Enthaltend eine kurzgefaßte Grammatik, sowie eine reiche Sammlung von nützlichen Gesprächen nebst systematischem Vokabular und Aussprachebezeichnung. 15. Aufl. neubearbeitet von G. Glanz. Berlin, Neufeld & Henius, 1910. — Norman, Theoretische und praktische englische Konversations-Grammatik. 5. Aufl. Wien, Hölder, 1904. — Oepke, Kleine englische Vorschule. 3. und 4. Aufl. Bremen, Winter, 1903. — Ders., Lehrbuch der englischen Sprache. 2 Teile. Bremen, Winter. — Ohlert und John, Elementarbuch der englischen Sprache für höhere Mädchenschulen. Nach den Ausführungsbestimmungen vom 12. Dezember 1908 bearbeitet. 2. Aufl. Hannover, Meyer, 1909. — Ohlert, Schulgrammatik der englischen Sprache für die Oberstufe höherer Mädchenschulen. Nach den Ausführungsbestimmungen vom 12. Dezember 1908 bearbeitet. 2. Aufl. Hannover, Meyer, 1909. — Otto und Runge, Kleine englische Sprachlehre, besonders für Elementarklassen von Real- und Töchterschulen, sowie für erweiterte Volks-, Fortbildungs- und Handelsschulen. 8. Aufl. Heidelberg, Groos, 1912. (Schlüssel dazu von Runge.) — Peters und Gottschalk, Kurzer Lehrgang der englischen Sprache für kaufmännische Schulen und ähnliche Anstalten mit beschränkter Kursdauer. 5. Aufl. Leipzig, Neumann, 1915. — Petry, Die wichtigsten Eigentümlichkeiten der englischen Syntax (mit Berücksichtigung des französischen Sprachgebrauchs), nebst zahlreichen Übungsbeispielen zum Übersetzen ins Englische. 10. Aufl. Remscheid, Krumm, 1909. — Pichon und Ferrars, Practical Lessons in English. With many Illustrations. A direct Method for teaching Modern Languages. Freiburg i. Br., J. Bielefeld, 1913. — Plate, Lehrgang der englischen Sprache. 2 Teile. Dresden, Ehlermann, 1908 ff. — Ders., Lehrbuch der englischen Sprache für Gymnasien, höhere Real- und Töchterschulen. 2 Teile. Dresden, Ehlermann, 1906. — Plate-Kares, Kurzer Lehrgang der englischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Konversation. 2 Teile, 1908. Dresden, Ehlermann. Hierzu Tanger, Kurze systematische Formenlehre der englischen Sprache. 2. Aufl. Ebenda 1904. — Pünjer und Heine, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache für Handelsschulen. In verschiedenen Ausgaben. Hannover, Meyer. — Pünjer und Hodgkinson, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Hannover, Meyer. Ausgabe B. 1. Teil. 6. Stereotyp-Aufl. besorgt von Blanck. 1912 Schlüssel 1909. — Ramm, A Simplified Textbook of the English Language. Neue Methode für Schule und Selbstunterricht von einem Engländer. Berlin, Unger, 1913. — Regel, Eiserner Bestand. Das Notwendigste aus der englischen Syntax in Beispielen zur Repetition an höheren Schulen und militärischen Vorbereitungsanstalten. 2. Aufl. Leipzig, Langkammer, 1902. — Reichel und Blumel, Kurzgefaßtes Lehrbuch der englischen Sprache. Breslau, Trewendt & Granier, 1908. — Dies., Lehrgang der englischen Sprache. Lesebuch für die oberen Klassen. Breslau, Trewendt & Granier, 1908. — Ritter und Friedrich, Lehrbuch der englischen Sprache. 2 Teile. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. — Röttgers, Englische Grammatik und Übungsbuch für die Mittel- und Oberstufe. 3. Aufl. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1914. — Ders., Englische Schulgrammatik. Leipzig und Bielefeld, Velhagen & Klasing, 1905. — Russell, Englisch für Anfänger. 2 Teile. Karlsruhe, J. Bielefeld, 1912. — Schatzmann, Lehrgang der englischen Sprache für den Schul- und Selbstunterricht. Teil 1. Wien, Lechner & Sohn, 1911. — Schinnagel-Schmitz, Lehrbuch der englischen Sprache für Mittelschulen und verwandte Anstalten. Frankfurt a. M., Diesterweg. (Hierzu Sprachlehrplatten bei Violet, Stuttgart.) — Methode Schliemann zur Selbsterlernung fremder Sprachen. Mit Wiedergabe von Gesprächen durch Sprechmaschinenplatten. Englisch bearbeitet von Massey, Penner, Spindler und Fr. E. Akehurst. 4. Aufl. Violet, Stuttgart. — Schmidt, Ferdinand, Lehrbuch der englischen Sprache auf Grundlage der Anschauung. Mit vielen Abbildungen, einer Karte von England und einem Plane von London. 12. Aufl. Leipzig und Bielefeld, Velhagen & Klasing, 1913. (Hierzu Sprechmaschinenplatten bei Violet, Stuttgart.) — Schmidt, Immanuel, Lehrbuch der engl. Sprache. 2 Teile. Berlin, Haude & Spener, 1914. — Ders., Grammatik der englischen Sprache. 7. Aufl. Berlin, Haude & Spener, 1908. — Schröer, Neuenglische Elementargrammatik. Lautlehre, Formenlehre, Beispielsätze.

Wortbildungslehre mit phonetischer Aussprachebezeichnung für den praktischen Gebrauch an Hochschulen und den Selbstunterricht Erwachsener. Heidelberg, Winter, 1909. — Schwiecker, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache nach der direkten Methode. 19. Aufl. Hamburg, Meißner, 1910. — Ders., Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Mit besonderer Berücksichtigung der Anschauungsbilder von Leutemann, Lohmann, Meinhold und Kehr-Pfeiffer. Ausgabe B. 5. Aufl. Hamburg, Meißner, 1910. — Ders., Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Ausgabe „Town-Life". Neubearbeitung der Ausgabe B. 6. Aufl. Hamburg, Meißner, 1910. — Seidel, A., Reform-Methode Seidel. Analytisch-synthetischer Lehrgang zur Selbsterlernung fremder Sprachen. Englisch von A. Seidel. 2 Teile. Berlin, Friedberg & Mode (1914). — Sevin, Elementarbuch der englischen Sprache nach der analytischen Methode bearbeitet. 2 Teile. Freiburg i. Br., J. Bielefeld, 1905. — Ders., Vorstufe zu dem Elementarbuch der englischen Sprache. Englische Lautlehre in Beispielen. Mit 2 Anhängen. Karlsruhe, J. Bielefeld, 1896. — Sieblist, Lehrbuch der englischen Sprache für die deutschen Post- und Telegraphenbeamten. Leipzig und Berlin, Teubner, 1911. — Sonnenburg, Grammatik der englischen Sprache nebst methodischem Lese- und Übungsbuche. Mit besonderer Berücksichtigung der Konversation über lehrreiche Gegenstände. Für den Gebrauch in Schulen wie zum Selbstunterricht. 16. Aufl. Berlin, Springer, 1911. — Ders., Grammatik der englischen Sprache nebst methodischem Übungsbuche. Für österreichische Schulen bearbeitet von Leon Kellner. 4. Aufl. 1906. — Sweet, Elementarbuch des gesprochenen Englisch. Grammatik, Texte und Glossar. 3. Aufl. Leipzig, Tauchnitz, 1904. — Swoboda, Lehrbuch der englischen Sprache für Realschulen. 4 Teile. Wien und Leipzig, Deuticke. 2. vollständig umgearbeitete Auflage von Brandeis und Reitterer, 1905. — Ders., Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Handelsschulen. 4 Teile. Wien und Leipzig, Deuticke. — Ders., Lehrbuch der englischen Sprache für Mädchenlyzeen und andere höhere Mädchenschulen. 4 Teile. 3. umgearbeitete Auflage von Brandeis und Reitterer. Wien und Leipzig, Deuticke, 1913. — Teichmann, Englischer Anschauungsunterricht nach Gegenständen. Erfurt, Selbstverlag, 1913. — Tendering, Lehrbuch der englischen Sprache. In verschiedenen Ausgaben. Berlin, Weidmann. — Thiergen, English Lessons. Kurze praktische Anleitung zum raschen Erlernen der englischen Sprache. 5. Aufl. Leipzig und Berlin, Teubner, 1914. — Ders., Die Hauptregeln der englischen Syntax. 4. Aufl. Leipzig und Berlin, Teubner, 1911. — Thiergen und Frl. Ziegler, Grammatik und Vokabeln zu dem Lehrbuch der englischen Sprache. 2. Aufl. Leipzig und Berlin, Teubner, 1907. — Thiergen und Döhler, Lehrbuch der englischen Sprache. Dreibändige Ausgabe B für höhere Mädchenschulen. 2. Aufl. Leipzig und Berlin, Teubner, 1912. Dazu: Döhler, Grammatik für die Oberstufe der dreibändigen Ausgabe B für höhere Mädchenschulen. — Thiergen und (Frl.) E. Koch, Lehrbuch der englischen Sprache nach den preußischen Bestimmungen vom 18. August 1908. 2 Teile. 2. Aufl. Leipzig und Berlin, Teubner, 1912. (Dazu: Teacher's Book, Part 1—4, 1911.) — Thiergens andere englische Unterrichtswerke s. unter Boerner. — Thum, Englische Grammatik für Kaufleute und Gewerbtreibende. Für Handels- und Gewerbeschulen sowie zum Selbstunterricht als Einführung in die Handelskorrespondenz, mit Aussprachebezeichnung. 16. Aufl. Leipzig, Glöckner, 1916. Dazu: Wörterverzeichnis zu Thums englischer Grammatik für Kaufleute und Gewerbtreibende. — Methode Toussaint-Langenscheidt. Brieflicher Sprach- und Sprechunterricht für das Selbststudium Erwachsener. Englisch. Von van Dalen, H. Lloyd, Langenscheidt, neubearbeitet von H. Baumann . . 2 Kurse mit Beilagen. Berlin, Langenscheidt. (Dazu auch Briefplatten zur Anwendung für Sprechmaschinen — Phonotoula-Briefplatten.) — Uebe und M. Müller, Lehrbuch der englischen Sprache für Handelsschulen. 2. Aufl. Leipzig und Berlin, Teubner, 1914. — Uebe, M. Müller und E. Hunger, Lehrbuch der englischen Sprache für Handels- und Gewerbeschulen. Auf Grund des Lehrbuchs der englischen Sprache von Thiergen-Börner bearbeitet. 3. Aufl. Leipzig und Berlin, Teubner, 1913. — Viëtor, Englische Schulgrammatik. 1. Teil: Formenlehre. 4. Aufl. von Viëtor und Dörr. Leipzig, Teubner, 1906. — Wagner, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. 4. Aufl. Stuttgart, Bonz & Co., 1910. (Mit Schlüssel.) — Wagner und Borst, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. 5. Aufl. Stuttgart, Bonz & Co., 1914. — Wagner, Borst † und Dierlamm, Grammatik der englischen Sprache für die Oberstufe. Stuttgart, Bonz & Co., 1918. — G. Wendt, Syntax des heutigen Englisch. 2 Teile. Heidelberg, Winter, 1911—14. — Wershoven, Hauptregeln der engl. Syntax. Mit einem Anhang: Synonyma. 4. Aufl. Trier, Lintz, 1910. — Wilke, Einführung in die englische Sprache. Ein Elementarbuch für höhere Schulen. 5. verb. Aufl. der Stoffe zu Gehör- und Sprechübungen. Leipzig, Gerhard, 1905. — Ders.,

Anschauungs-Unterricht im Englischen unter Benutzung von Hölzels Bildern. 2. Aufl. Leipzig, Gerhard. — WITZEL-GOUGH, Alles lebendige Übung. Lehrbuch der englischen Sprache. Dresden und Leipzig, C. A. Koch, 1910. — Dies., Praktische Einführung in die englische Sprache. Schlüssel zur Methode „Alles lebendige Übung", enthaltend die grammatischen Regeln in deutscher Sprache, sowie Übungssätze. Für Lehrer und Lernende. Dresden und Leipzig, C. A. Koch.

b) In englischer Sprache. BASKERVILLE, An English Grammar fo the Use of Germans. 8. Ed. Köln, Du Mont-Schauberg, 1905. — BERLITZ, English Idioms and Grammar. Berlin, Cronbach, 1917. — Ders., The Berlitz Method for Teaching Modern Languages. English Part. European Edition. 16. Ed. Berlin, Cronbach, 1909. — Ders., I. and II. Book for teaching Modern Languages. English Part for Adults. European Edition. 16. Ed. Berlin, Cronbach, 1909. — Ders., Illustrated Book for Children. English. Berlin, Cronbach. — BIERBAUM, An Abridged Systematic Grammar of the English Language. Leipzig, Roßberg, 1902. — BÜTTNER, ROSALIE, An English Grammar for Use in High Schools, Academies, Training Colleges and Higher Educational Institutions generally. Leipzig, Schunke, 1913. — DICK, A New English Course. Frankfurt a. M., Diesterweg, 1912. — EARLE, A Simple Grammar of English now in Use. London, Smith, Elder & Co., 1898. — GESENIUS, English Syntax. Translated from the Grammatik der englischen Sprache. 4. Ed. revised by Thistlethwaite. Halle, Gesenius, 1909. — HOLZER, Elementary English Grammar. Heidelberg, Winter, 1904. — JESPERSEN, A Modern English Grammar on Historical Principles. Heidelberg, Winter, 1909—14. — KELLNER, Historical Outlines of English Syntax. London, Macmillan, 1892. — LINK, An Abstract of English Grammar for the Use of Upper Classes. München, Schöpping, 1915. — MEIKLEJOHN, A New Grammar of the English Tongue, with Chapters on Composition, Versification, Paraphrasing and Punctuation. 23. Ed. London, Meiklejohn and Holden, 1906. — MORRIS, Elementary Lessons in Historical English Grammar. London, Macmillan, 1907. — NADER, English Grammar with Exercises. Wien, Hölder, 1903. — NORMAN, English Grammar with Numerous Exercises and an Appendix containing a List of Homonyms, a few Synonyms and the Figures of Speech. Wien, Pichlers Witwe, 1899. — ONIONS, An Advanced English Syntax. London, Sonnenschein, 1905. — POUTSMA, A Grammar of Late Modern English for the Use of Continental, especially Dutch Students. Groningen, Noordhoff, 1905. — RIPPMANN, A First English Book for Boys and Girls whose Mother-Tongue is not English. London, Dent & Co., 1904. — SCHMEDDING, An abridged English Grammar. For the Use of Upper Classes. Dresden, Koch, 1907. — SONNENBURG, An Abstract of English Grammar with Examination-Questions. 5. Ed. Berlin, Springer, 1903. — SONNENSCHEIN & Co's Parallel Grammar Series. An English Grammar for Schools, based on the Principles and the Requirements of the Grammatical Society. — SWEET, A New English Grammar Logical and Historical. 2 Teile. London, Frowde. — WEST, The Elements of English Grammar, with a Chapter on Essay-writing. Cambridge, University Press. Key to the Questions.

c) Metrik. KALUZA, Englische Metrik in historischer Entwickelung. Berlin, Felber, 1909. — KALUZA and DUNSTAN, A Short History of English Versification. 1911. — SAINTSBURY, Historical Manual of English Prosody. London, Macmillan & Co., 1910. — SCHIPPER, Englische Metrik in historischer und systematischer Entwickelung dargestellt. 2 Bde. Bonn, Strauß, 1882—88. — Ders., Grundriß der englischen Metrik. Wien, Braumüller, 1895. (2. Band der Wiener Beiträge zur englischen Philologie, unter Mitwirkung von Luick und Pogatscher herausgegeben von Schipper.) — ULMER, Metrik in der Schule? Betrachtungen über die Verwendbarkeit der Verslehre im neusprachlichen Unterrichte. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht 10, 1 ff., 122 ff. — SCHMIDT, A Short English Prosody for the Use in Schools. Leipzig, Renger, 1904. — VERRIER, Essai sur les Principes de la Métrique anglaise. Paris, Welter, 1909. I. Métrique auditive. II. Théorie générale du Rythme.

96. Übungsbücher.

a) Zum Übersetzen ins Englische. BARNSTORFF, Stoffe zu mündlichen und schriftlichen Übungen im Englischen. 4. Aufl. Flensburg, Westphalen, 1910. Ergänzungsheft, 1916. — BAUMGARTEN, Englisches Übersetzungsbuch. Im Anschluß an des Verfassers Lesebuch. 2. Aufl. Zürich, Orelli & Füssli, 1916. — BECK, Englische Stilübungen nebst Stillehre und Synonymik sowie Literaturproben und Konversationsstoffe. 2. Aufl. Nürnberg, Fr. Korn, 1917. — COLLINS, Umfassendes englisches Übungsbuch, enthaltend alles für Vorgeschrittnere Wissenswerte zur Vollendung des Studiums in Sprachlehre, Komposition, Korrespondenz, Synonymen und Literatur, nebst zahlreichen heiteren Anekdoten und Wortspielen. 4. Aufl. Stuttgart, Bonz & Co., 1918. — CONRAD, Englisches Übungsbuch mit Wörterverzeichnis und Aussprache-

bezeichnung. 2 Teile. 2. Aufl. Stuttgart, Metzler. (Dazu ein Schlüssel.) — Deutschbein, Karl, Oberstufe des englischen Unterrichts. Zusammenhängende Übungsstücke zur planmäßigen Erweiterung und Vertiefung der englischen Grammatik für die Oberklassen der Realgymnasien und Oberrealschulen. 6. Aufl. Durchgesehen von Max Deutschbein und Wildhagen. Cöthen, Schulze, 1918. — Dubislav und Boek, Lese- und Übungsbuch der englischen Sprache für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. Mit einer Karte von England und einem Plan von London. 16. Aufl. Berlin. Weidmann. 1917. — Dies., Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Englische für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. 23. Aufl. Berlin, Weidmann. 1917. — Dies., Stoffe zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Englische zur Wiederholung der Syntax. Anhang zum methodischen Lehrgang der englischen Sprache. 2. Aufl. Berlin, Weidmann. 1907. — Fehse, Übersetzungsstücke (2. Reihe) zum englischen Lehrbuch. 1. Teil. Leipzig, Renger. 1903. (Hierzu ein Schlüssel.) — Gassmeyer und Wagner, Englische Hausübungen (mit Schlüssel) zum Selbststudium. Leipzig, Seele & Co., 1911. 1. Teil: Formenlehre. — Gesenius, Englisches Übungsbuch. Sammlung von Sätzen und zusammenhängenden Übungsstücken zur Erlernung der Syntax. 3. Aufl. Durchgesehen von Kriete. Halle, Gesenius, 1905. — Ders., Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische. Separatabdruck aus des Verfassers Grammatik der englischen Sprache. Halle, Gesenius. — Görlich, Englisches Übungsbuch. 4. Aufl. Paderborn, Schöningh. 1914. — Gruner, Deutsche Musterstücke. 1. Teil. 14. Aufl. Stuttgart, Metzler, 1905. Hierzu Anmerkungen für die englische Komposition. 8. Aufl. Ebenda 1906. (Ins Englische übersetzt unter dem Titel: Select Specimens of German Literature by Thomas. 2. Ed. Ebenda 1885. — Hangen, Englische Übersetzungsbibliothek zur Benutzung an höheren Lehranstalten sowie zum Privatstudium. 22 Bändchen. Dresden, Ehlermann. — Herrig, Aufgaben zum Übersetzen ins Englische. Nebst einer Anleitung zu freien schriftlichen Arbeiten. 15. Aufl. Neu bearbeitet von Boyle. Leipzig, Brandstetter. (Dazu: Boyle, English Lessons, original and translated serving as a Key to Herrigs Aufgaben zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische. 2. Ed. carefully revised. Leipzig. Brandstetter. — Kittkewitz und Knocke, The Junior Clerk. 3. Aufl. Leipzig. Hirt & Sohn. 1918. Dazu ein Schlüssel. Ebenda. — Lincke, Übersetzungsstücke für den englischen Unterricht in den Oberklassen. 2. Aufl. Frankfurt a. M., Diesterweg. 1917. — Manger, Hilfsbüchlein für den englischen Unterricht. Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische samt Wörterverzeichnis. Synonymical Remarks. A Concise Repetitional Grammar. 4. Aufl. Nürnberg, C. Koch, 1912. — Marseille und Schmidt, Englisches Übungsbuch. Marburg, Elwert, 1916. — Masson, Rosaline, Use and Abuse in English. A Handbook of Composition. With Preface by Prof. D. Masson. London, Thin. — Morich, Der englische Stil. Ein Übungsbuch für Deutsche. Nebst Schlüssel. Leipzig und Wien. Deuticke, 1907. — Oeser, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische für die Mittelklassen höherer Mädchenschulen. Leipzig, Teubner, 1906. — Otto, Materialien zum Übersetzen ins Englische für vorgerücktere Kinder. 4. Aufl. von Runge. Heidelberg, Groos, 1909. — Schmidt, Ferdinand, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische nebst kurzgefaßter Syntax. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1904. — Schmidt, Immanuel, Übersetzungsbeispiele zur Einübung der englischen Syntax. 4. Aufl. Berlin, Haude & Spener, 1904. — Steuerwald, Übersetzung der Absolutorialaufgaben aus der französischen und englischen Sprache an den humanistischen Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen Bayerns. 3. Aufl. Neue Ausgabe mit Nachtrag bis 1904. Stuttgart. Muth, 1905. — Ders., Übersetzung der Absolutorialaufgaben aus der englischen Sprache an den Realgymnasien, Oberrealschulen und Realschulen Bayerns. 4. Aufl. Stuttgart, Muth, 1911. — Wershoven, Zusammenhängende Stücke zum Übersetzen ins Englische. 5. Aufl. Trier, Lintz, 1910.

b) Zur Fertigung von Aufsätzen und Briefen. Beck, Englische Stilübungen nebst Stillehre und Synonymik sowie englischen Realien, Gedichten und sprachwissenschaftlichen Kapiteln. Nürnberg, Korn, 1917. — Ders., Originaltexte zu den englischen Stilübungen. Nürnberg, Korn. — Berlitz, A Course in Business English. 7.—9. Ed. Berlin, Cronbach, 1911. — Brandenburg, The Correspondent's Guide. Ein Hilfsbuch der englisch-deutschen Handelskorrespondenz. 2. Aufl. Berlin, Mittler & Sohn. 1912. — Camerlynck, A Handbook of English Composition for the Use of Continental Pupils. Leipzig. Brandstetter, 1906. — Carpenter, Einführung in die englische Handelskorrespondenz mit besonderer Rücksicht auf den englischen Briefstil. Heidelberg, Groos, 1914. — Collins, Englische Handelssprachlehre von den Anfangsgründen bis zur gründlichen Kenntnis der Handelskorrespondenz. Für Handelsschulen und zum Selbststudium. 2. Aufl. Stuttgart, Bonz & Co., 1913. — Dieke, Praktische eng-

lische Korrespondenz für Kaufleute zum Schul- und Selbstunterricht. Berlin, Dreyer, 1911. — Döring, Practical Commercial English. Berlin, Mittler & Sohn. 1919. — Fehr und Werder, Lehrbuch der englischen Handelskorrespondenz für höhere Handelsschulen, kaufmännische Fortbildungsschulen und für den Selbstunterricht. Zürich. Schulthess & Co., 1912. — Fischer und Löwe, English Commercial Correspondence. Leipzig. Hirt & Sohn, 1912. — Glanz, Englische Handelskorrespondenz mit begleitendem deutschen Text. 3. Aufl. Berlin, Neufeld & Henius, 1911. — Glatzer, English Compositions. Letters and Outlines of Composition. Halle, Gesenius, 1909. — Gloeckners Taschenbücher der Handelskorrespondenz. Englisch-Deutsch. 22. Aufl.

Deutsch-Englisch. 21. Aufl. 1911. — Kron, English Letter Writer. Anleitung zum Abfassen englischer Privat- und Handelsbriefe. 4. Aufl. Freiburg i. B., J. Bielefeld, 1911. — Krüger, R., und Trettin, Zusammenhängende englische Handelskorrespondenz. 2. Aufl. Leipzig und Berlin, Teubner, 1909. — Langridge, English Commercial Correspondence. Wien und Leipzig. Deuticke, 1907. — Ders., Forms (Uebungsformulare) used in English Commercial Correspondence. Wien und Leipzig. Deuticke, 1909. Mohrbutter, Hilfsbuch für den englischen Aufsatz. Leipzig, Renger, 1906. — Montgomery, Deutsch-englischer Handelsbriefsteller. Vollständige deutsch-englische Handelskorrespondenz. Neue Ausgabe. Berlin, Langenscheidt, 1907. — Ders., Deutsch-englische Handelskorrespondenz. 2. verb. Aufl. Leipzig, Göschen, 1909. — Müller, Dettloff, Analysis of Commercial Correspondence. Leipzig. Teubner. 1902. — Ders., Die Praxis des englischen Handelsbriefverkehrs. Zum Gebrauch an Handelshochschulen, Handelsschulen und zum Selbstunterricht. Leipzig. Teubner. 1909. — Oberbach, Englische Handelskorrespondenz in Mustern und Aufgaben. Leipzig und Berlin, Teubner, 1915. — Ders., Kleine englische Handelskorrespondenz in Mustern und Briefreihen. Für Handelsschulen und kaufmännische Fortbildungsschulen. Leipzig und Berlin, Teubner, 1915. (Auszug aus dem vorhergehenden.) — Orlopp, Englische Handelskorrespondenz für Anfänger. 4. Aufl. Ausg. B. Berlin und Leipzig, Göschen. 1913. — Peters, Einführung in den englischen kaufmännischen Briefwechsel. Zum Gebrauche an kaufmännischen Schulen und zum Selbstunterricht. 6. Aufl. Leipzig. A. Neumann. — Regnard, Commercial Life made Easy. Neues praktisches Handbuch der englischen Handelskorrespondenz und Geschäftssprache. Dresden, Kühtmann. 1912. — Ritter, Anleitung zur Abfassung von englischen Briefen mit zahlreichen englischen Mustern und deutschen Uebungen. Für den Schul- und Privatgebrauch. 5. Aufl. Berlin, Simion, 1902. — Robolsky, Französische und englische Handelskorrespondenz. Gesammelte Originale, herausg. von Meißner. Zum Gebrauche für Schule, Kontor und Selbstunterricht. 2. Teil: Englische Handelskorrespondenz. 5. Aufl. Leipzig, Renger, 1907. — Rössger und Jäger, From School to Office. Lehrbuch der englischen Handels- und Umgangssprache. 2. Aufl. Leipzig, Gloeckner. — Rothwell, Deutsch-englischer Briefsteller. Muster zu Briefen jeder Art. Mit der gegenüber gedruckten englischen Uebersetzung. 5. Aufl. Berlin, Langenscheidt, 1907. — Russell, English Business Correspondence taught by an Englishman. 3. Aufl. Breslau, Kern, 1916. — Saenger, Commercial Reading Book. Berlin, Weidmann, 1908. — Sauer, Specimens of Commercial Correspondence. Wien, Hölder, 1913. — Simon, Vogel, Skelton and Wrankmore, Manual of Mercantile Correspondence in two Languages. English and German. 2 vols. 18. Ed. by Vogel and L. Mason. Leipzig, Gloeckner, 1901.

Steffen, Einführung in den englischen kaufmännischen Briefwechsel. 7. Aufl. von Peters. Leipzig. A. Neumann, 1917. — Tom Brown, Der englische Korrespondent. 2. Aufl. Stuttgart (1912). — Ulrich, Der englische Familienbrief. Eine Sammlung von Billetten und Briefen des Familienlebens mit Angabe der Regeln über die englische Korrespondenz zum Schul- und Privatgebrauch. Stuttgart, Muth, 1897. Villiers, A Complete Letter Writer for Ladies and Gentlemen in Society, in Love and in Business. London, Routledge. — Wagner, Deutsch-englischer Familienbriefsteller. Muster von Privatbriefen jeder Art in deutscher und englischer Sprache Neue Ausgabe. Berlin, Langenscheidt, 1907. — Ders., Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache für den Schul- und Privatunterricht. Kompositionsübungen. Eine Ergänzung der 5. Aufl. des Buches. 3. Aufl. Stuttgart, Bonz, 1917. Schlüssel hierzu 1909.

Weber und Kaiser, Deutsch-englische Handelskorrespondenz. Für kaufmänn. Fortbildungsschulen und Handelsschulen. 2. Teil: Englisch. Leipzig. Nemnich, 1905.

Wendt, O., Englische Briefschule. Systematische Anleitung zur selbständigen Abfassung engl. Briefe. Für den Unterrichtsgebrauch herausgegeben. Hannover, Meyer, 1891. — Whitfield, Englische Handelskorrespondenz. Leipzig, Sammlung Göschen (Nr. 237), 1908. — Wetzel und Deutschbein, Übungssätze und Musterbriefe zur Einführung in die englische Handelskorrespondenz. Auf Wunsch der Konferenz der sächs. Handelsschuldirektoren herausgegeben. 11. verb. Aufl. Cöthen, Schulze, 1917.

